

TESE DE DOUTORAMENTO

**A HISTÓRIA DE PORTUGAL NAS
AULAS DO 2.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: EDUCAÇÃO HISTÓRICA
ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Ana Isabel Dias Moreira

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA / LUGO

2018



DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

**A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico:
educação histórica entre representações sociais e práticas educativas**

Dna. Ana Isabel Dias Moreira

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 19 de julho de 2018

Asdo.





AUTORIZACIÓN DOS DIRECTORES DA TESE

A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico:
educação histórica entre representações sociais e práticas educativas

Dr. José Armas Castro

Dr. Ramón López Facal

Dra. Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

INFORMAN:

*Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. **Ana Isabel Dias Moreira**, baixo a nosa dirección, e autorizamos a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como directores desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 19 de julho de 2018

Asdo.

Asdo.

Asdo.



RESUMO

A tese de doutoramento intitulada “A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas” aborda as representações de professores e estudantes sobre a história e o seu ensino, o tipo de educação histórica que ocorre nas aulas daquele ciclo, bem como o seu contributo, ou não, para a formação dos alunos como cidadãos críticos e reflexivos.

Estabeleceu-se, assim, como objetivo geral da investigação: *identificar e interpretar os discursos e práticas dos professores alusivos ao ensino da história e as narrativas dos estudantes sobre a história de Portugal como elementos que permitem entender o que acontece nas aulas de história do 2.º ciclo do Ensino Básico.*

A dimensão conceptual que sustentou a investigação associou-se a três âmbitos: a teoria das representações sociais e a sua projeção no campo da educação; os contributos teóricos da pesquisa em educação histórica, particularmente os que dizem respeito ao desenvolvimento do pensamento histórico, à consciência histórica e à relação entre tal área e a afirmação da identidade individual e social; os estudos relativos à construção da identidade profissional docente, às conceções dos professores sobre a história e às suas práticas de ensino.

Para a recolha de dados foram incluídos na pesquisa 6 professores de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico, em instituições de ensino públicas ou privadas e 91 alunos escolhidos por aqueles docentes numa sua turma de 6.º ano de escolaridade, ambos provenientes de 9 organizações educativas situadas nos seis concelhos mais povoados do distrito do Porto, no norte de Portugal. Os docentes intervenientes foram selecionados de modo incidental, a partir de um contacto pessoal e a sua participação aconteceu de forma voluntária.

Os instrumentos de recolha de dados adotados também o foram pela interação próxima e direta com os participantes na investigação permitida: um inquérito por questionário aos alunos, uma entrevista aos professores e um guião de observação de aulas de História e Geografia de Portugal. Estas três opções consideradas potenciaram um certo efeito de triangulação dos dados coligidos.

A análise dos mesmos, por sua vez, permitiu constatar que os agentes que participam no quotidiano das salas de aula elaboram e partilham representações sobre eles mesmos e sobre o ensino e a aprendizagem da história que por si, de uma forma ou de outra, são influenciados.

Para a maioria dos estudantes do 2.º ciclo do Ensino Básico, a história não se afirma como contributo para o aprimoramento de atitudes ponderadas e questionadoras do mundo, mas é fonte de cultura geral e saber para a formação identitária individual.

Há ainda quatro principais episódios da história do país que ocupam um lugar destacado nas suas representações: Fundação de Portugal, *Descobrimientos*, Ditadura do Estado Novo e Revolução do 25 de abril; e duas personagens demarcam-se das restantes: D. Afonso Henriques e Salazar. As suas narrativas históricas nacionais proporcionam um relato simplificado que se vai desenrolando desde a independência territorial, depois a expansão marítima, passando pelo desenvolvimento económico aquando da ditadura salazarista até à conquista das liberdades democráticas.

Os docentes intervenientes na investigação evidenciaram a sua diversidade tanto ao nível da formação inicial vivenciada como no que concerne às formas de entender a história e a sua

função educativa, às práticas de ensino adotadas ou ao grau de satisfação face à profissão.

A partir das entrevistas e das observações de aulas definiram-se três abordagens da prática de ensino da história: tradicional (de memorização), inovadora (de descoberta), crítica (de transformação). Naturalmente, reconhecemos que aqueles três enfoques assumidos não podem ser tomados como realidades independentes e distanciadas, antes caracterizadas pela sua inter-relação, ainda que de modo parcial. Além disso, sabemos que nenhum dos seis professores entrevistados se enquadra completamente, e em exclusivo, numa das abordagens definidas, mas tais categorias poderão distinguir-se como úteis para identificar os perfis profissionais dos docentes e as razões das suas práticas de ensino.

Consideramos que os resultados alcançados com esta investigação favorecem um entendimento mais abrangente sobre o que vai acontecendo, em Portugal, particularmente no que se relaciona com a história presente nas aulas do Ensino Básico. Esperamos, ainda, que contribuam para a ampliação do saber já divulgado no âmbito da educação histórica, também com a intenção de se beneficiarem os processos de ensino e de aprendizagem das ciências sociais.



RESUMEN

Introducción

La tesis doctoral, titulada “La historia de Portugal en las aulas del 2.º ciclo de la Educación Básica: educación histórica entre representaciones sociales y prácticas educativas”, aborda las representaciones de profesores y estudiantes sobre la historia y su enseñanza, también se ocupa del tipo de educación histórica que ocurre en las aulas del 2.º ciclo de la Educación Básica en Portugal, y si ha contribuido a la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y reflexivos. Con 10 y 11 años, los estudiantes comienzan a familiarizarse con la disciplina escolar de Historia y Geografía de Portugal, empiezan a formarse como sujetos activos en un contexto social particular, a desarrollar sus habilidades cognitivas, comunicativas y relacionales. Por su parte, los profesores, de acuerdo con su formación profesional y sus concepciones sobre la enseñanza de la historia, gestionan el currículo, seleccionan contenidos y organizan diversas secuencias didácticas de acuerdo con las características del grupo de alumnos.

Esta investigación se encuadra dentro de los estudios de educación histórica, un campo de investigación con perfiles progresivamente mejor definidos en el que se integran estudios referidos a la teoría y didáctica de la historia, al aprendizaje de la historia y el desarrollo de competencias, y las prácticas de enseñanza desarrolladas en las aulas de historia (Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; Barton y Levstik, 2004; Chapman y Wilschut, 2015; Carretero, Berger y Grever, 2017; López, Miralles, Prats y Gómez; 2017). En nuestra investigación decidimos tomar como punto de partida el análisis de representaciones sociales sobre la historia y su enseñanza, analizamos las narrativas históricas producidas por los estudiantes que adoptan determinados patrones fuertemente influidos por factores políticos, sociales y culturales, y dialogamos con los profesores y observamos su práctica para tratar de identificar lo que sucede en el interior de las aulas de historia.

Objetivos de la investigación

Para poner en marcha la investigación fue necesario identificar una pregunta orientadora (Flick, 2012, 2015) que resultó ser un interrogante múltiple definido de esta forma:

¿Qué está sucediendo en las aulas de historia del 2.º ciclo de la Educación Básica en Portugal? ¿Cómo viven los profesores la actividad profesional de la enseñanza de historia? ¿Qué conocimiento de la historia de Portugal están construyendo los estudiantes? y ¿Cómo podemos conocer estas realidades e interpretarlas a la luz de la investigación sobre educación histórica?

Así se estableció el objetivo general de la investigación:

identificar e interpretar los discursos y las prácticas de los profesores sobre la enseñanza de la historia y las narraciones de los estudiantes acerca de la historia de Portugal, como vías de acceso a lo que ocurre en las clases de historia en el 2.º ciclo de la Educación Básica.

Este objetivo general se subdividió en objetivos específicos definidos para los dos grupos de sujetos incluidos en el investigación, estudiantes y profesores. Respecto a los primeros, se establecieron los siguientes:

1) definir sus actitudes y preferencias en relación a la historia como un área científica y a su enseñanza en las aulas; 2) describir las representaciones construidas sobre la historia de Portugal referidas a personajes y acontecimientos importantes; 3) caracterizar, a través de las narrativas históricas producidas, el nivel de desarrollo del conocimiento histórico sustantivo y habilidades de pensamiento histórico (*historical thinking*); 4) analizar la relación entre la historia de Portugal aprendida y la construcción de una identidad nacional portuguesa o de mayor rango.

Referidos al grupo profesional de los profesores:

5) señalar las características de una formación profesional única y su influencia en la construcción de la identidad profesional; 6) identificar las concepciones asumidas sobre las funciones sociales y educativas de la historia; 7) analizar los métodos de enseñanza y tipos de actividades adoptadas en las respectivas clases de historia; 8) proponer categorías conceptuales para el análisis de las prácticas de enseñanza desarrolladas por los profesores de historia de Educación Básica.

Marco teórico

Los enfoques teóricos que contribuyeron a orientar la investigación pueden integrarse en tres grandes ámbitos:

En primer lugar, la teoría de las representaciones sociales, formulada por Serge Moscovici (2001, 2007), para tratar de explicar la forma en que las personas y los grupos sociales atribuyen significado a diferentes realidades y como este conocimiento colectivo de sentido común permite identificarse como grupo y actuar. Desde el ámbito de la psicología social la teoría de las representaciones sociales se ha extendido a diferentes ámbitos, entre ellos el educativo (Jodelet, 2011; Castorina, 2010, 2017) y, para lo que aquí nos interesa, al campo de la educación histórica (Liu et al., 2005; Liu y Sibley, 2015; Castorina, 2005; Carretero y Kriger, 2011). La teoría de las representaciones ha demostrado ser una herramienta útil para dar cuenta de los mecanismos a través de los cuales los estudiantes atribuyen significado a personajes y acontecimientos históricos, poniendo énfasis en el origen colectivo, el carácter compartido y la función práctica; del mismo modo también ha resultado útil para identificar las formas en que los profesores construyen y comparten conocimiento tácito o explícito sobre la enseñanza y el aprendizaje en general y de la historia en particular.

Un segundo ámbito lo constituyen conceptos y teorías que han conformado el campo de conocimiento de la educación histórica. En este sentido, cabe destacar las aportaciones procedentes de Inglaterra sobre el desarrollo de la comprensión de “conceptos de segundo orden” gracias a los trabajos de Peter Lee y colaboradores (Lee, 2005; Lee y Ashby, 2000; Lee, Ashby y Dickinson, 2004) y continuadas recientemente por Chapman (Chapman, 2016; Chapman y Wilschut, 2015) Una segunda influencia decisiva, procedente de Alemania y Canadá, consiste en el desarrollo de la conciencia histórica y los componentes del pensamiento histórico (*historical thinking*); en este terreno resultan seminales los trabajos de Rüsen (2005a, 2010a) y los de Seixas y colaboradores (Seixas, 2004; Seixas y Morton, 2013). Finalmente, también habría que destacar las aportaciones procedentes de los Estados Unidos de la mano de Wineburg (2001), Barton y Levstik (2004), VanSledright (2011, 2014) o Wineburg, Martin y Monte-Sano

(2013), en los que la educación histórica adopta como una de sus finalidades fundamentales la formación de la ciudadanía democrática. Un último aspecto al que nos referiremos aquí es el de las narrativas históricas como herramientas culturales y su relación con la construcción de las identidades nacionales en el contexto social y escolar. En este terreno, son especialmente relevantes los trabajos de Wertsch (2004), VanSledright (2008) y de Carretero y colaboradores (Carretero, 2017; Carretero, Castorina y Levinas, 2013; Carretero y Van Alphen, 2014), unos estudios que inciden en la necesidad de superar el relato nacional acabado y construir narrativas históricas plurales que contemplen la valoración de los otros y los relatos de los diversos agentes sociales en un mundo crecientemente multicultural.

El tercer ámbito de reflexión teórica se refiere al profesorado y la enseñanza de la historia. Aquí han resultado especialmente útiles los trabajos sobre la construcción de la identidad profesional del profesorado y su relación con las historias de vida como forma de acceso a las concepciones y prácticas del profesorado (Goodson, 2004; Goodson y Hargreaves, 2003; Bolívar, 2011). De forma más concreta, en relación con el profesorado y la enseñanza de la historia, han resultado especialmente útiles los trabajos de Husbands, Kitson y Pendry (2003), Barton y Levstik (2004), Grant (2014) o Cuban (2016) y, en el contexto más próximo, Magalhães (2002) o Merchán (2005). En este ámbito, las concepciones de los profesores sobre la historia, las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y las prácticas desarrolladas en el interior de las aulas han sido los aspectos en los que se han centrado los avances de la investigación.

En Portugal, la investigación sobre educación histórica se ha ocupado de las ideas de los estudiantes sobre la historia (Barca, 2007b; Barca y Gago, 2001; Alves y Barca, 2016) o sobre la función educativa de la historia para la formación de ciudadanos (Alves, 2009, 2016). En España ha alcanzado un desarrollo especial el estudio de las narrativas históricas nacionales (Sáiz, 2015; Sáiz y López, 2015) y el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico (Domínguez, 2015; López, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

Método

Participantes

La recogida de datos se realizó contando con la participación de 6 profesores de centros públicos y privados de varios municipios del distrito de Porto y 91 estudiantes de 6.º curso de Educación Básica (10-11 años) de los mismos centros educativos en los que desarrollaban su actividad los docentes. Los seis profesores, cinco mujeres y un hombre, fueron seleccionados incidentalmente, a través del contacto personal y a partir de su disposición voluntaria a participar en la investigación. Todos impartían Historia y Geografía de Portugal en el 2.º ciclo de la Educación Básica, con una experiencia profesional entre los 10 y los 27 años. Se trata de un número reducido de profesores pero, desde perspectivas cualitativas de investigación, puede dar acceso al modo en que piensan y actúan los profesores de la Educación Básica en situaciones de aula (Husbands, Kitson y Pendry, 2003; Cuban, 2016). Los centros en los que desempeñaban su docencia los profesores participantes se sitúan en los seis municipios más poblados del distrito de Porto, en el norte de Portugal, de ellos cinco son públicos y cuatro privados. Por su parte, los 91 estudiantes participantes, 53 niñas y 38 niños, fueron seleccionados en los centros participantes en el último curso del 2.º ciclo de la Educación Básica. Se pidió al profesorado el acceso a 12 estudiantes por centro que debían responder a criterios de heterogeneidad en cuanto al rendimiento escolar y con un cierto equilibrio entre chicos y chicas.

Recogida de datos

Se utilizaron tres técnicas de recogida de información: un cuestionario complementado con una entrevista grupal a los estudiantes, una entrevista semiestructurada a los profesores y la observación de sesiones de aula de los profesores participantes.

El cuestionario a los estudiantes, como técnica que permite acceder a una gran cantidad de información de forma rápida, fue aplicado a grupos de seis estudiantes que fueron retirados del aula para realizar la encuesta en dos momentos; durante unos treinta minutos cubrieron el cuestionario y en veinte minutos posteriores se comentaron y valoraron las respuestas de forma colectiva. Este procedimiento permitió dar mayor riqueza y matices a la información escrita proporcionada por los estudiantes, al estilo de los grupos de discusión (Flick, 2012). El cuestionario contenía catorce preguntas distribuidas en tres bloques. El primero de ellos, referido a La historia como conocimiento, contenía tres cuestiones; el segundo, centrado en La historia en la escuela y en la vida cotidiana, contenía ocho preguntas; el tercero, sobre La Historia de Portugal, proponía tres cuestiones entre las que se incluían el comentario de tres imágenes y la redacción de una narrativa.

La entrevista semiestructurada, una especie de interacción conversacional (Wengraf, 2012) que favorece la construcción de conocimiento sobre el tema objeto de estudio, permitió acceder a un amplio abanico de temas relacionados con la vida profesional, las ideas y las prácticas de los profesores. Cada entrevista, con una duración de entre 45 y 60 minutos, se llevó a cabo en la institución educativa de trabajo de cada profesor y fue grabada en audio. El guión de la entrevista contenía catorce cuestiones organizadas en siete dimensiones diferentes: datos biográficos y profesionales; la formación como profesor de historia; la historia como conocimiento y su función social; la historia como disciplina escolar y su finalidad educativa; el currículo oficial; las actividades de enseñanza; la evaluación; la satisfacción como profesor de historia.

La observación de sesiones de aula de los seis profesores proporcionó acceso a datos visuales e interacciones en situaciones reales que permiten un cierto efecto de triangulación de los datos procedentes de cuestionarios y entrevistas (Flick, Kardoff y Steinke, 2004). El guion de observación centró la atención en aspectos como la organización de los espacios y los tiempos, el tipo de conocimiento histórico que se trabaja, el papel de profesores y estudiantes, las actividades que resultan habituales y menos frecuentes en las aulas y la evaluación. Por supuesto, en los instrumentos de observación se preveía espacios para notas de campo, observaciones, inferencias y preguntas que se suscitaban. El objetivo de la observación era examinar las prácticas de enseñanza y construir categorías para interpretar los perfiles profesionales los profesores.

Análisis de los datos

Para el análisis de las representaciones de los estudiantes sobre la historia de Portugal, se han utilizado tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos. Se han cuantificado palabras asociadas, o menciones de personajes y acontecimientos recogidos en los cuestionarios. Pero se utilizaron métodos cualitativos para analizar las narrativas históricas recogidas de forma escrita. En este último aspecto, el de las narrativas, se han analizado tanto los conocimientos históricos substantivos como el desarrollo de competencias del pensamiento histórico. Para el análisis de los conocimientos substantivos sobre la historia de Portugal, se crearon cuatro niveles progresivos de complejidad y profundidad inspirados en la taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982). A su vez, para analizar el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, se han establecido otros cuatro niveles de progreso a partir de los datos proporcionados por las narrativas y tomando como referencia los estudios de Rüsen (2005a, 2010a), Seixas y Morton

(2013) y Domínguez (2015). Por último, también se analizó el tipo de identidad nacional o de más alcance presente en las narrativas históricas de los estudiantes, para lo que resultaron especialmente útiles los trabajos de Wertsch (2004), VanSledright (2008), Carretero y Van Alphen (2014) y Carretero (2017).

Para analizar las representaciones y las prácticas de los profesores participantes sobre la historia, su función social y educativa, el currículo, los contenidos históricos seleccionados y las prácticas de enseñanza, se han definido tres enfoques de enseñanza para lo que resultaron especialmente útiles las aportaciones de Seixas (2000), Bouhon (2009) y Moisan (2010). A través de la comparación sistemática entre estas perspectivas y los datos proporcionados por las entrevistas y las observaciones, se han definido los siguientes enfoques de enseñanza-aprendizaje: tradicional (de memorización), innovador (de descubrimiento) y crítico (de transformación), delimitados en relación con variables como la organización de los espacios y los tiempos, el conocimiento histórico seleccionado, los papeles que juegan profesores y estudiantes en las aulas y las actividades desarrolladas de forma habitual en la enseñanza de la historia.

Resultados

Teniendo presentes los objetivos definidos para la investigación, se presentan brevemente los resultados más destacados, así como algunas conclusiones que se dependen de ellos.

Con respecto a las actitudes hacia la historia, los estudiantes del 2.º ciclo de la Educación Básica participantes, no disocian fácilmente su dimensión social y escolar. Con respecto a la materia escolar, existe una buena predisposición hacia el aprendizaje de una disciplina que es vista como fuente de cultura general y como necesaria para evitar errores del pasado. En cuanto narración cronológica sembrada de conflictos armados, sucesión de regímenes políticos, personajes heroicos y acontecimientos gloriosos de la nación, la historia sirve más como fuente de cultura general y como herramienta para la construcción de la identidad individual y colectiva que para una eventual formación de una conciencia cívica, para orientar la vida cotidiana o para explorar el futuro. En este sentido tiene una utilidad más cultural que social. El presente y el futuro quedan mayoritariamente al margen del conocimiento histórico.

Cuatro grandes episodios de la historia de Portugal ocupan un lugar destacado en las representaciones de los estudiantes: Fundación de Portugal, *Descubrimientos*, Dictadura de Salazar y Revolución del 25 de abril; y dos personajes sobresalen sobre todos los demás: D. Afonso Henriques y Salazar. Este cuadro histórico, de carácter fundamentalmente político-militar, pone de manifiesto una conciencia histórica de tipo tradicional y ejemplar, donde el pasado ejerce una fuerte influencia en el presente y los personajes y acontecimientos del pasado ofrecen modelos a seguir en la actualidad. En estas narrativas históricas nacionales se reproducen algunos modelos (narrativas maestras) articulados en torno a la independencia territorial, la expansión marítima por medio de los *Descubrimientos*, el desarrollo económico propiciado por el Estado Novo y la conquista de la libertad en la Revolución del 25 de abril. En este relato complaciente están desaparecidos u ocultos los acontecimientos que pueden cuestionar esta identidad nacional, como el sometimiento y abusos a las poblaciones colonizadas, o la ausencia de libertades y la represión durante la dictadura de Salazar.

En cuanto al desarrollo de competencias del pensamiento histórico, los estudiantes muestran niveles de progresión más altos en las dimensiones que se definen como relevancia histórica y el tiempo histórico, ofreciendo niveles de logro más bajos en la causalidad histórica y la dimensión ética. Las narrativas históricas, en general caracterizadas por una gran sencillez, explicitan la relevancia histórica de acontecimientos y personalidades que han contribuido de forma decisiva

a la construcción nacional y relatan de forma bastante lineal los sucesivos cambios, sobre todo referidos a los sistemas políticos, que se producen entre diferentes momentos históricos, pero establecen relaciones causales escasas y elementales entre diferentes acontecimientos y períodos, y son muy escasas las reflexiones de carácter crítico o las valoraciones éticas sobre acontecimientos y comportamientos individuales o colectivos.

Resultado de todo lo anterior, los estudiantes del 2.º ciclo de Educación Básica expresan una identidad nacional portuguesa estructurada en torno a ideas como las conductas heroicas del pasado, la continuidad entre ese pasado glorioso y un presente democrático, y el orgullo de pertenecer a la nación portuguesa. Aparecen referencias frecuentes a los portugueses como "nosotros" frente a todos los "otros" y, en una percepción lineal del desarrollo histórico, se establece una continuidad entre las características de la comunidad imaginaria del pasado y la actualidad que se refleja en expresiones tan reveladoras como: "somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim", "provamos que o mundo é redondo" o "conquistamos o que há tanto queríamos, a nossa liberdade".

El profesorado participante en la investigación dio muestras de una amplia diversidad, tanto en su formación inicial como en las formas de entender la historia y su función educativa, en las prácticas de enseñanza o en el grado de satisfacción con la profesión. En general, los profesores poseedores de formaciones profesionales más recientes y asociadas desde el principio a la especialidad de la enseñanza, parecen más motivados hacia la educación y más proclives a enfoques pedagógicos innovadores. Por el contrario, profesores con modelos de formación anteriores, y de orientación más científico-disciplinar, muestran actitudes más escépticas hacia el aprendizaje de los estudiantes y modelos de enseñanza más vinculados a la tradición. Unos y otros apelan a la construcción de una identidad profesional acorde con los cambios sociales y culturales, y capaz de buscar alternativas a un currículo cada vez más prescriptivo y a una creciente presión burocrática sobre su trabajo.

Las representaciones de los profesores sobre la función social y educativa de la historia ofrecen una variedad de perspectivas. Desde la más tradicional, asociada a una historia que debe favorecer el acceso al patrimonio cultural acumulado y capaz de desarrollar el sentimiento patriótico de los sujetos, pasando por las perspectivas más funcionales o prácticas que otorgan utilidad a la historia como portadora de lecciones del pasado o como facilitadora de relaciones entre el pasado y el presente, hasta visiones más críticas que asignan a la historia el papel de contribuir a la formación de una ciudadanía democrática y a transformar la sociedad en la dirección de un mundo mejor, sirviendo la reflexión histórica sobre el pasado y el presente como herramienta crítica.

En las aulas de historia, el protagonismo lo acaparan las exposiciones orales del profesor, a veces con ayuda de presentaciones con ordenador, la lectura y subrayado del manual, y la realización de actividades de copiado de respuestas o síntesis en el cuaderno de aula; una realidad que se repite de forma general en otros contextos educativos (Barton y Levstik, 2004; Merchán, 2005; Chapman y Wilschut, 2015). Este tipo de enseñanza se justifica por las ideas de algunos profesores sobre el insuficiente desarrollo cognitivo de los estudiantes para comprender y manejar el conocimiento histórico; al mismo tiempo que se ha mostrado eficaz para el logro de dos finalidades que parecen dominar las preocupaciones de los docentes: la cobertura del currículo oficial y el control de la disciplina en el aula. No obstante, en la mayoría de las aulas observadas los profesores han dado cabida a otras actividades que implican compromisos cognitivos de mayor alcance, como la lectura y discusión de fuentes históricas escritas o gráficas, la construcción de líneas de tiempo sobre diversos temas históricos, la participación en debates propuestos por los profesores, las analogías entre el pasado histórico y el presente, o la

realización de investigaciones sobre la historia reciente y los temas socialmente controvertidos, aunque estas actividades que suscitan más interés en los estudiantes y producen aprendizajes más valiosos y duraderos, resulten menos frecuentes.

A partir de las entrevistas y de las observaciones de aula, junto con las perspectivas teóricas de algunos autores (Seixas, 2000; Bouhon, 2009; Moisan, 2011), se han definido tres enfoques educativos en las aulas de historia teniendo en cuenta varias dimensiones de la enseñanza: las concepciones sobre la disciplina y su utilidad educativa, las creencias sobre el aprendizaje de la historia, el papel otorgado a profesores y estudiantes, las interacciones desarrolladas en las aulas y los sistemas de evaluación utilizados. Sobre esta base se han definido los tres enfoques tradicional (de memorización), innovador (de descubrimiento), crítico (de transformación). Somos conscientes de que estos tres modelos no conforman realidades independientes y separadas, sino círculos que se entrecruzan parcialmente, y de que ninguno de los seis profesores participantes es plenamente encuadrable en uno de estos modelos de forma exclusiva, pero estas categorías resultaron útiles para identificar los perfiles profesionales de los docentes y las razones de sus prácticas de enseñanza. De esta forma, tres de los profesores participantes están muy próximos a cada uno de estos enfoques, mientras otros tres comparten rasgos de más de un modelo. Globalmente son más reducidas las manifestaciones propias del modelo crítico y del tradicional, entendidos de manera estricta, mientras que son más frecuentes las prácticas que corresponden o se aproximan a modelos innovadores. El profesorado, que ha participado de forma voluntaria en la investigación, en general pretende superar los enfoques tradicionales, aunque en muchas ocasiones caiga en sus múltiples facetas, y pocas veces logra una práctica de enseñanza desde perspectivas abiertamente críticas, pero intenta avanzar desde enfoques más tradicionales hacia otros más innovadores.

Conclusiones

Esta investigación se ha beneficiado y también ha conocido las dificultades de haberse realizado a medio camino entre las universidades de Santiago y Porto, lo que ha generado oportunidades de intercambio y enriquecimiento, al mismo tiempo que ha reportado algunas incomodidades de desplazamiento y comunicación. Finalmente, las primeras han superado con creces a las segundas.

El enfoque teórico adoptado, enmarcado dentro de los recientes estudios de la educación histórica, parece haberse mostrado eficaz para interpretar lo que sucede en el interior de las aulas de historia del 2.º ciclo de la Educación Básica a partir del estudio de las representaciones y las prácticas de estudiantes y profesores.

El método utilizado, inspirado en los enfoques cualitativos de la investigación educativa, pero sin renunciar a la cuantificación de aquellos datos que pueden tratarse de forma adecuada por este procedimiento, nos ha permitido acceder a una rica información recogida a través de la aplicación de instrumentos variados como el cuestionario, la entrevista y la observación, contribuyendo así a un cierto efecto de triangulación de los datos, no así de los métodos.

Los datos han sido analizados utilizando una variedad de herramientas teóricas y conceptuales inspiradas en la teoría de las representaciones sociales, en la Taxonomía SOLO, en el análisis narrativo y en las historias de vida. Consideramos que los resultados aportan conocimiento nuevo y significativo sobre las representaciones de los estudiantes en relación con la historia de Portugal y sobre las prácticas del profesorado sobre la enseñanza de la historia, que en el futuro se pueden ampliar utilizando un número más amplio de participantes y otras técnicas de análisis estadístico.

Creemos que los resultados de la investigación ayudan a entender mejor lo que está sucediendo en la enseñanza de la historia en la Educación Básica de Portugal, y esperamos que puedan contribuir modestamente a que siga avanzando el conocimiento sobre la educación histórica con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.



NOTAS PRÉVIAS

- Este documento foi redigido ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990).

- As normas de citação e bibliográficas seguem as recomendações da *American Psychological Association* (6.^a edição).

- Em momento algum, professores ou alunos são nomeados de forma a que a preservação da sua identidade possa ser comprometida.

- Nas transcrições das narrativas elaboradas pelos estudantes introduziram-se pontuais ajustes no que diz respeito à ortografia e pontuação.

- As palavras professor/docente e aluno/estudante são utilizadas, ao longo do texto, de forma indistinta, como sinónimos.

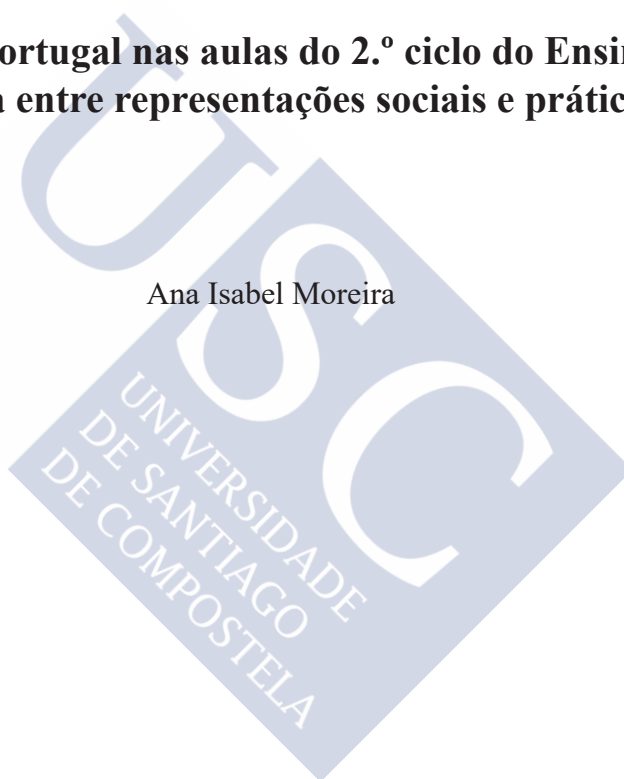
- As palavras aluno(s)/estudante(s) e professor(es) referem-se tanto a participantes do género feminino, como do género masculino.





**A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico:
educação histórica entre representações sociais e práticas educativas**

Ana Isabel Moreira





PARA A MINHA AVÓ LINA.





AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós.”^a

Não damos forma a um trabalho de investigação sozinhos. Somos os autores principais, pois claro, todavia pululam, aqui e além, outros nomes que de figuras secundárias somente têm aquele adjetivo utilizado.

Há, assim, uma miríade de rostos e identidades que merecem ser nomeados. Por isso, manifesto o meu sincero agradecimento:

ao Professor Xosé Armas Castro que, entre inúmeras tarefas e obrigações, encontrou sempre tempo para atender às minhas solicitações. Obrigada pelas palavras de incentivo, pelos conselhos sábios, pelas estratégias que aproximaram as nossas ideias que teimavam em surgir em países diferentes;

à Professora Cristina Maia que, de forma subtil, foi presença essencial neste processo. Obrigada por ter sido, também, responsável pelo meu cada vez maior interesse pela história e pelo seu ensino. Desde aquela licenciatura em Educação Básica;

ao Professor Ramón López Facal que, enquanto diretor/tutor desta tese, foi inexcelável no apoio prestado. Obrigada pela rápida resolução dos pequenos grandes problemas burocráticos surgidos e pela constante sugestão de novas e interessantes leituras;

à Universidade de Santiago de Compostela, na pessoa da Doutora Mar Lorenzo e à Escola Superior de Educação do Porto, na pessoa do Doutor António Guedes. Obrigada pela oportunidade de, ao frequentar este Doutoramento em Educação, poder almejar a ser uma melhor professora. Investigadora, também;

à Professora Doutora Isabel Barca, ao Professor Doutor Domínguez Castillo e ao Professor Doutor Jorge Sáiz que, prontamente, acederam ao meu pedido de colaboração. Obrigada por comigo partilharem o vosso tão amplo saber;

aos diversos professores e alunos que me receberam nas suas salas de aula. Obrigada pela vossa amabilidade genuína, pela participação interessada, pelas respostas sempre prontas. E por me terem ensinado tanto sobre aquela que é a ‘vossa’ história;

às direções das diferentes instituições de ensino públicas e privadas que, sem condicionamentos, aceitaram a minha presença naquelas instalações escolares. Obrigada por terem aberto a porta à (minha) investigação;

^a Da obra de Antoine de Saint-Exupéry, de 1943, *O Príncipezinho*.

aos meus amigos, colegas e antigos professores que incentivaram, em vários momentos, o meu trabalho. Obrigada pela vossa bondade e confiança;

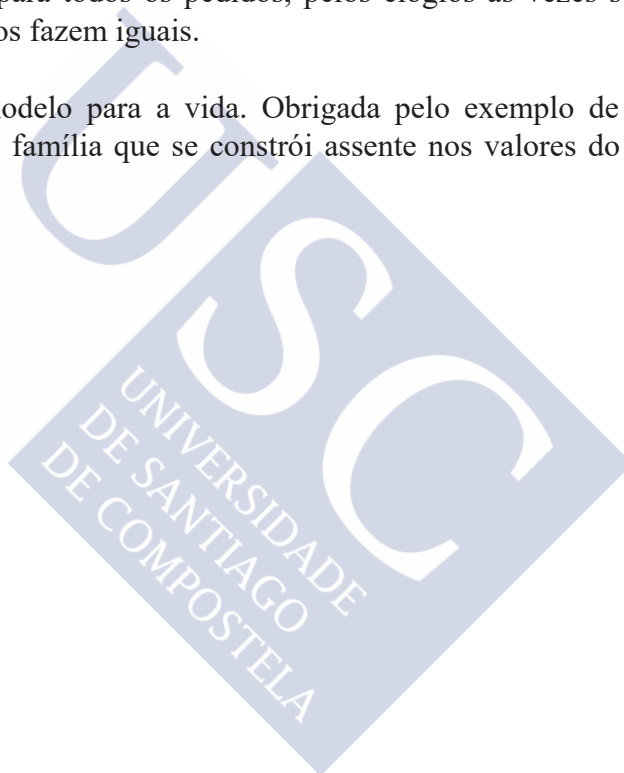
aos meus familiares, que estão sempre lá. Obrigada por sermos família nos momentos menos bons e, como nesta ocasião, nos melhores momentos.

Inevitavelmente, porém, é tentar transformar em palavras uma gratidão que quase não tem descrição. Assim,

agradeço ao Pedro por ser bem mais do que algum dia esperei encontrar. Obrigada por teres chegado tão a tempo de um tempo que é, agora, (só) nosso.

às minhas irmãs, Rita e Joana, que comigo compõem uma tríade inigualável, e para sempre. Obrigada pela disponibilidade para todos os pedidos, pelos elogios às vezes subentendidos, pelas diferenças que em tanto nos fazem iguais.

aos meus pais, que são modelo para a vida. Obrigada pelo exemplo de seriedade no trabalho, de amor cúmplice, de família que se constrói assente nos valores do respeito e da responsabilidade.





“Ah, quem escreverá a história do que poderia ter sido?
Será essa, se alguém a escrever,
A verdadeira história da humanidade. (...)”

Álvaro de Campos, 1933

“Quando for grande, quero ser de outra maneira. Quero ser longe.
Eu respondia: ninguém é longe. As pessoas são sempre perto de alguma coisa e
perto delas mesmas. A minha irmã dizia: são. Algumas pessoas são longe.
Quando for grande quero ser longe.”

Valter Hugo Mãe, 2013



ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS	31
INTRODUÇÃO	33

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ASPETOS METODOLÓGICOS

Capítulo 1. Desenho da investigação

1.1. A construção do problema de investigação	39
1.2. A questão e os objetivos da investigação	42
1.3. O contexto, as circunstâncias e os limites	43

Capítulo 2. Marco teórico da investigação

2.1. A teoria das representações sociais e a sua projeção no âmbito da educação histórica	47
2.1.1. A teoria das representações sociais	47
2.1.2. Contribuições da teoria das representações sociais no campo da educação ...	50
2.1.3. As representações sociais sobre a história e o seu ensino	54
2.2. Pensamento histórico, consciência histórica e competência narrativa	59
2.2.1. Desenvolvimento do pensamento histórico: conhecimentos substantivos e conceitos de “segunda ordem”	59
2.2.2. Consciência histórica e competência narrativa	63
2.2.3. Identidades nacionais, educação histórica e cidadania democrática	69
2.2.3.1. Identidades nacionais e narrativas históricas	69
2.2.3.2. O caso português	72
2.2.3.3. Educação histórica para uma cidadania democrática	74
2.3. Os professores e o ensino da história	75
2.3.1. Investigações sobre os professores de história	75
2.3.2. Das conceções às práticas de ensino	80
2.4. Em Portugal, a história como disciplina escolar	81
2.4.1. Educação histórica: uma recente linha de investigação em Portugal	81
2.4.2. A História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico. Apontamentos curriculares	83

2.4.3. A formação de professores de História e Geografia de Portugal: características atuais.....	87
2.4.4. A aula de História e Geografia de Portugal: entre a tradição e a inovação	91

Capítulo 3. Metodologia da investigação

3.1. As opções metodológicas	97
3.2. Os participantes	99
3.3. Os instrumentos de recolha de dados	104
3.3.1. Inquérito aos alunos	104
3.3.2. Entrevista aos professores.....	108
3.3.3. Guião de observação de aulas: estrutura e dimensões contempladas	111
3.4. Análise de dados, categorias e conceitos interpretativos	114
3.4.1. Conhecimentos substantivos e pensamento histórico dos alunos	115
3.4.2. Abordagens e dimensões da prática de ensino da história	118

II. A HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO: ALUNOS E PROFESSORES NA SALA DE AULA

Capítulo 4. Os alunos e a história: atitudes, preferências e conhecimentos

4.1. As atitudes dos alunos em relação à história	127
4.1.1. Palavras associadas a “história”.....	127
4.1.2. O que a história estuda	133
4.1.3. A utilidade da história	136
4.2. As representações sobre a história escolar e o seu ensino	138
4.2.1. A história escolar nas preferências dos estudantes	138
4.2.2. Os assuntos mais abordados nas aulas de história	142
4.2.3. As atividades predominantes nas aulas de história	143
4.2.4. O manual escolar como artefacto educativo	146
4.2.5. Os períodos históricos no imaginário dos alunos	148
4.2.6. Os passados preferidos pelos alunos	150
4.2.7. A história fora das aulas	153
4.2.8. Livros e filmes	155
4.3. As representações sobre a História de Portugal	157
4.3.1. Acontecimentos e personalidades	157
4.3.2. Imagens da história	162
4.3.3. Narrativas históricas e identidade nacional	169

4.3.3.1. Um passado brilhante e um presente sem história. A história de Portugal segundo os estudantes.....	170
4.3.3.2. Além dos factos, pensar historicamente	178
4.3.3.2.1. Relevância histórica	180
4.3.3.2.2. Tempo histórico	182
4.3.3.2.3. Causalidade	184
4.3.3.2.4. Dimensão ética/valorativa	186

Capítulo 5. Ser professor e ensinar história

5.1. Seis professores de história, narradores na primeira pessoa	191
5.1.1. Histórias de vida dos professores	191
5.1.1.1. Ana: a professora de “uma história que não é das carochinhas”	191
5.1.1.2. Leonor: a professora que “vende o seu peixe o melhor que pode”	192
5.1.1.3. Pilar: a professora “formatada para o método da descoberta”	192
5.1.1.4. Patrícia: a professora de “uma história que leve os alunos a pensar”	193
5.1.1.5. Rita: a professora de “uma história para formar cidadãos de hoje e de amanhã”	193
5.1.1.6. Paulo: o professor de “uma história para transformar o mundo”	194
5.1.2. Formação e competência profissional para ensinar história	195
5.1.3. As conceções sobre a história escolar e o currículo oficial	200
5.1.4. As perspetivas sobre a avaliação	209
5.1.5. Crise e reconstrução da identidade profissional dos professores	213
5.2. Os professores na sala de aula: resultados da observação	216
5.2.1. Olhando para dentro das (salas de) aulas	216
5.2.1.1. Organização dos espaços e tempos da aula	221
5.2.1.2. Conhecimentos históricos ensinados	223
5.2.1.3. Papéis assumidos por professores e alunos	227
5.2.1.4. Atividades de ensino concretizadas	231
5.3. Para uma definição do perfil dos professores de história do Ensino Básico	234

Capítulo 6. Conclusões e implicações futuras

6.1. Conclusões face aos objetivos	241
6.2. Dos limites da pesquisa a outras pesquisas possíveis	248
6.3. Implicações futuras da investigação	250

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
---	------------

ANEXOS	277
Anexo 1. Modelos das cartas de solicitação de autorização enviadas	279
Anexo 2. Exemplar do inquérito por questionário e respostas de quinze alunos selecionados	289
Anexo 3. Guião de entrevista aos professores e transcrição dos três exemplos selecionados	315
Anexo 4. Modelo de guião de observação de aulas e os seis exemplos preenchidos	337



ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição do número de estudantes participantes por instituição e género ...	103
Quadro 2. Níveis de progressão dos conhecimentos históricos substantivos	116
Quadro 3. Níveis de desenvolvimento das diferentes dimensões do pensamento histórico	117
Quadro 4. Abordagens e dimensões da prática de ensino da história	122
Quadro 5. Palavras associadas a história com indicação do número de referências	128
Quadro 6. Palavras relacionadas com história agrupadas por categorias	131
Quadro 7. Assuntos abordados habitualmente numa aula de história	134
Quadro 8. Assuntos de história mais interessantes, segundo os alunos	135
Quadro 9. As diferentes utilidades da história	136
Quadro 10. Da matriz curricular, as duas disciplinas mais importantes	138
Quadro 11. Da matriz curricular, as duas disciplinas menos importantes	138
Quadro 12. Da matriz curricular, as duas disciplinas mais apreciadas	141
Quadro 13. Da matriz curricular, as duas disciplinas menos apreciadas	141
Quadro 14. Assuntos estudados nas aulas de história dos estudantes inquiridos	142
Quadro 15. Frequência das atividades nas aulas de história	144
Quadro 16. As funções de um manual de história, segundo os alunos	147
Quadro 17. “Épocas históricas” citadas pelos estudantes	148
Quadro 18. Os “períodos históricos” preferidos pelos alunos	151
Quadro 19. Formas de aprender história fora das aulas	153
Quadro 20. Acontecimentos/processos históricos enunciados	157
Quadro 21. Personalidades históricas enunciadas	160
Quadro 22. A figura de D. Afonso Henriques: aspetos positivos e negativos	163
Quadro 23. A chegada ao Brasil: aspetos positivos e negativos	164
Quadro 24. A “Lição de Salazar”: aspetos positivos e negativos	166
Quadro 25. A Revolução de abril: aspetos positivos e negativos	167
Quadro 26. Narrativas de acordo com os níveis de conhecimento histórico substantivo ...	170
Quadro 27. Narrativas de acordo com os níveis de desenvolvimento das diferentes dimensões do pensamento histórico	179
Quadro 28. Organização dos espaços e tempos da aula por cada docente	223
Quadro 29. Dimensões do conhecimento histórico nas aulas de cada docente	224
Quadro 30. Papéis assumidos por professores e alunos	228
Quadro 31. Atividades de ensino realizadas nas aulas de cada docente	233
Quadro 32. Caracterização dos professores relativamente às abordagens de ensino	236



INTRODUÇÃO

Como nos recordam Liu e Hilton (2005), a história proporciona-nos narrativas que nos dizem quem somos, de onde vimos e para onde deveríamos ir. Esta tese, ao atender às representações de professores e estudantes sobre a história e o seu ensino, também questiona sobre o tipo de educação histórica que acontece nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal, e de que modo a mesma tem, ou não, contribuído para a formação dos alunos como cidadãos reflexivos e críticos. De uma outra forma, este trabalho de investigação lê, nas narrativas produzidas por aqueles agentes primordiais na sala de aula, quem somos, de onde provimos e qual deverá ser o nosso caminho daqui em diante e no que concerne ao ensino e à aprendizagem da história.

Talvez no cumprimento da ideia perfilhada por Lamberto Maffei (2014), e que dizia, “o Homem aprende do ambiente durante muito tempo e, de uma maneira geral, tem a capacidade de dedicar-se às disciplinas de que mais gosta”, este trabalho versa sobre a história. Num ciclo de ensino perdido entre as investigações sobre a relação, em início de desenvolvimento, dos ainda mais pequenos com as ciências sociais e as pesquisas outras que já querem entender as especificidades do pensamento histórico dos estudantes no final da escolaridade básica ou no começo do Ensino Secundário. Mas com 10 ou 11 anos, os sujeitos começam a familiarizar-se com aquela disciplina escolar, começam a formar-se enquanto cidadãos num particular contexto, começam a medrar as suas competências cognitivas, comunicativas, relacionais. Os professores, por sua vez, detentores de uma requerida formação profissional, precisam de organizar sequências didáticas várias, que se fazem de atividades e momentos de avaliação particulares, de acordo com um grupo determinado de alunos.

Pretendeu-se, pois, conhecer as representações e opiniões elaboradas pelos intervenientes primeiros no processo de ensino e de aprendizagem que acontece nas salas de aula. E que se refletem, no caso dos estudantes, desde as atitudes aí assumidas, às narrativas redigidas sobre a história de Portugal ou à identidade nacional perfilhada e partilhada; ou, no que concerne aos docentes, para além da influência de uma singular formação profissional vivenciada, no entendimento da história que é escolar e socialmente necessária, nas estratégias e recursos adotados nos momentos de ensino e, até, no desenho possível de um perfil de professor daquela disciplina no (2.º ciclo do) Ensino Básico.

E num momento em que são sempre várias as opiniões sobre a educação em geral ou o ensino e a aprendizagem em particular, quisemos também nós olhar para tal assunto. Disse o diretor de Educação e Competências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, numa entrevista a um jornal português (Caetano, 2017), que os jovens estudantes portugueses manifestam capacidades e qualidades evidentes na reprodução de conhecimentos, porém são poucas as suas competências de extrapolação e de aplicabilidade de tais saberes aprendidos, na escola, em situações outras e não familiares; e que os professores, em Portugal, ocupam a grande parte do seu tempo profissional com ‘o dar a matéria’, não havendo espaço para outras práticas ou ações; ou que a maior qualidade do ensino depende, maioritariamente, de uma utilização mais eficiente do tempo. Mas será, de facto, assim? E também no que diz respeito à disciplina de História e Geografia de Portugal? Ou é esta uma perspetiva distante da realidade, porque assumida por alguém, na verdade, bem distante das decisões e atuações portuguesas? Ou é, talvez, uma opinião situada e destinada a legitimar determinadas políticas

educativas?

No que diz respeito à estrutura da tese, a mesma divide-se em cinco capítulos que contemplam, sucessivamente, o desenho da investigação, o marco teórico no qual se insere, as opções metodológicas consideradas, os alunos e a história, os professores e o ensino, terminado com as conclusões alcançadas por via deste estudo e, ainda, com o apontamento dos seus limites.

Na primeira parte (*Fundamentação teórica e aspetos metodológicos*), o primeiro capítulo, intitulado *Desenho da investigação*, contempla toda a apresentação e descrição do problema de investigação, que foi mote para o trabalho concretizado. Os objetivos geral e específicos, surgidos de uma primeira questão lançada, são também enunciados, para além de se apresentar uma breve resenha dos principais assuntos que, de alguma forma entrelaçados, definiram os traços diferenciadores desta pesquisa: as representações sociais dos estudantes sobre a história, as práticas de ensino dos professores e a educação histórica daí emergente.

No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que sustentou a investigação. As principais reflexões e os mais significativos conceitos surgem, aqui, explicitados e organizados em três tópicos distintos.

Em primeiro lugar, as representações sociais, nomeadamente, a teoria que explica este fenómeno, atribuída a Serge Moscovici, e a projeção da mesma no campo da educação histórica. Em segundo lugar, clarificam-se os conceitos de pensamento histórico, cujo desenvolvimento se pode evidenciar ao nível dos conhecimentos substantivos e/ou dos conceitos de “segunda ordem” manejados; de consciência histórica, que pode manifestar-se sob diferentes modos e de narrativa, enquanto elaboração material que reflete o tipo de consciência histórica aprimorada, assim como o seu contributo, mais ou menos orientado, para a formação de uma cidadania democrática. Por fim, retrata-se o âmbito do ensino e da aprendizagem da história no país, tomando-se em atenção, particularmente, os aspetos curriculares inerentes à disciplina de História e Geografia de Portugal; os contornos da formação dos professores de história (do Ensino Básico) e as práticas de ensino passíveis de serem adotadas na sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta todas as opções metodológicas inerentes à investigação. O desenho de uma abordagem qualitativa, no âmbito da educação, de um ponto de vista epistemológico interpretativo e de um enfoque próximo da *grounded theory*. Por isso, descrevem-se os critérios de seleção dos participantes, entre instituições educativas, professores e alunos, assim como os instrumentos de recolha de dados elaborados – o inquérito aos alunos, a entrevista aos professores e o guião de observação de aulas. Reflexos, pois, da aplicação de uma metodologia não experimental e assente numa leitura empírica e sistemática daquela realidade social, então alvo de um estudo descritivo. Também se inclui, neste ponto, uma proposta, devidamente fundamentada, de modelos explicativos, ou seja, uma clarificação das categorias de análise construídas em relação aos níveis de desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes e às abordagens da prática de ensino da história dos professores.

Na segunda parte desta tese, denominada *A história no Ensino Básico: alunos e professores na sala de aula*, integram-se dois capítulos distintos. Por um lado, aquele que diz respeito às atitudes, preferências e conhecimentos dos alunos face à história e, por outro, o que concerne à relação estabelecida entre o professor e o ensino da história. São estes dois pontos que retratam, portanto, a análise dos dados recolhidos, a partir dos instrumentos referidos na primeira parte, tomando em consideração dois pontos de vista diferentes: o dos estudantes e o dos docentes. Relativamente aos primeiros, interpretam-se as conceções construídas sobre a história escolar e o seu ensino, as atitudes perante aquela área do saber, as representações sobre acontecimentos e personalidades da história de Portugal ou as características do seu pensamento histórico, através do discurso narrativo que é trama com marcas de identidade nacional e de educação histórica.

No que se refere aos segundos, procura-se entender e conceptualizar os pensamentos e práticas profissionais adotados, a partir de histórias de vida narradas, dos traços da formação e desenvolvimento profissional experimentados, das concepções construídas sobre a história escolar, o currículo oficial e a avaliação, das especificidades inerentes à construção de uma identidade profissional. Além disso, olham-se as práticas de ensino concretizadas em cada uma das salas de aula observadas, porventura na tentativa de se alcançar uma pretensa definição do perfil de professor de história do Ensino Básico.

Pretende-se, assim, encontrar uma resposta para a questão de partida, princípio da investigação desenvolvida, bem como evidenciar o cumprimento, ou não, do objetivo geral e dos respetivos objetivos específicos. Afinal, professores e alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico constroem, a par do vivido quotidianamente, representações sobre a história – mais positivas ou mais negativas, mais simples ou mais complexas, mais próximas ou mais distantes e os estudantes também redigem narrativas históricas, alusivas a Portugal, mais ou menos nacionalistas, mais ou menos reveladoras de um pensamento histórico maturado, mais ou menos denunciadoras de um tipo de consciência histórica desenvolvida.

Este trabalho termina com as *Conclusões* conseguidas após o desenrolar da investigação antes delineada e aplicada. Aqui sistematizam-se, então, algumas ideias alcançadas, respostas tentadas, inferências concretizadas. No entanto, também se enunciam os limites que condicionaram a investigação, por razões várias, e desenham-se eventuais implicações que, amanhã, a pesquisa hoje realizada possa acarretar.

Os *Anexos* incluem, por sua vez, uma seleção de alguns dos dados a partir dos quais foi possível elaborar esta tese. Com o intuito de se evitar uma excessiva dimensão do documento escrito, e para facilitar o acesso ao conjunto completo dos dados recolhidos, optou-se por utilizar um repositório *online*¹, onde se podem consultar integralmente os materiais obtidos através dos inquéritos por questionário, das entrevistas e das observações de aulas.

Esta é, no final, a forma redigida de uma ação investigativa que se fez de vários momentos, intenções ou constatações. E que assim aconteceu, porque houve quem, entre os seus afazeres quotidianos, quisesse, de modo colaborativo, pensar a história, o seu ensino e a sua aprendizagem, numa particular realidade, sem preterir, ainda, realidades outras onde a educação histórica é também presença notada. Se de outro modo tivesse sido, talvez os resultados alcançados não adquirissem tal configuração e esta tese mais não fosse do que um desígnio (ainda) por cumprir.

¹ O respetivo endereço surge indicado na página 277.



I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ASPETOS METODOLÓGICOS





CAPÍTULO 1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Há mais de trinta anos, o professor e investigador norte-americano Larry Cuban (1984) deu a conhecer ao público em geral uma obra audaz, pioneira também, no âmbito da investigação sobre aquilo que é, de facto, a ‘caixa negra’ das práticas de ensino nas instituições escolares. Recentemente, o mesmo investigador apresentou-nos uma outra reveladora obra, na qual, através do estudo de caso de duas escolas dos Estados Unidos da América, analisou as mudanças e permanências acontecidas no ensino da história ao longo do último meio século (Cuban, 2016). Em ambos os casos, o autor reflete sobre as dificuldades teóricas e metodológicas para se capturar e entender o que acontece no interior das aulas, as práticas de ensino que concretizam os professores e a sua influência nas aprendizagens dos alunos.

A nossa investigação pretende coincidir com aquela linha de trabalho, procurando dar conta da forma como se ensina e aprende a história nas aulas, neste caso do 2.º ciclo do Ensino Básico², em Portugal. É esta uma história contada a duas vozes ou, por outras palavras, a partir de dois olhares –professores e alunos– que a desenham utilizando os seus próprios traços, as suas individuais perceções, as suas palavras escolhidas. Na verdade, é essa história que cada vez mais nos interessa, porque, como recordava Marc Ferro (1990), a história que nos contam em crianças é, efetivamente, aquela que deixa uma impressão mais profunda na nossa existência. À margem das outras estórias que se dizem, é aquela que pode realmente ser experienciada, entendida, ou até rejeitada, por quem, a seu lado, é também ator com papel principal, oriundo de um particular meio cultural e histórico, no cenário social interativo que é a sala de aula.

De facto, fundamentando este trabalho de pesquisa no diálogo epistemológico, não foram deixados ao acaso os diferentes estudos nacionais e internacionais já concretizados sobre o ensino e a aprendizagem da história ou as representações sociais aplicadas ao entendimento da versatilidade do campo educativo. E apesar de aqueles serem temas analisados, ao longo do tempo, por diferentes autores e sob diversas perspetivas, em Portugal a atenção tem-se direcionado, maioritariamente, para os níveis de ensino mais precoces (1.º ciclo), onde a história ainda é, apenas, um estudo do meio físico e social, ou mais adiantados (3.º ciclo e secundário), onde o desenvolvimento cognitivo já alcançou níveis superiores e com reflexos significativos no conhecimento histórico manifestado. Como tal, o 2.º ciclo do Ensino Básico, frequentado por alunos de 10 e 11 anos de idade, converte-se num quase hiato, tendo sobre ele sido concretizado um não tão vasto número de análises interpretativas. E as que vão surgindo já realizadas, direcionam-se, com maior frequência e destaque, para um só conteúdo do Programa de História e Geografia de Portugal, que de uma particular forma é entendido pelos diferentes alunos, ou não aglutinam e confrontam, na mesma investigação, as visões de estudantes e docentes (Barca e Solé, 2012).

² O sistema educativo português anterior ao Ensino Superior inclui a Educação Pré-escolar e os Ensinos Básico e Secundário. A Educação Pré-escolar destina-se a crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória e é de frequência facultativa; o Ensino Básico estrutura-se em três ciclos sequenciais, com a duração respetiva de 4, 2 e 3 anos, sendo frequentado pelos alunos entre os 6 e os 15 anos de idade: 1.º ciclo (6-9/10 anos), 2.º ciclo (10-11 anos), 3.º ciclo (12-14/15 anos); o Ensino Secundário tem um referencial de três anos letivos (dos 15 aos 17/18 anos), organizado de formas diferenciadas e orientado para a continuidade dos estudos e/ou a entrada no mundo laboral.

O problema de investigação foi assim sendo construído. Nascido da curiosidade de uma professora de história no início da sua carreira profissional. De alguém que não teve ainda a possibilidade de, com regularidade, atuar como profissional da educação, na sala de aula, perante uma turma de sujeitos do 5.º ou 6.º anos de escolaridade, mas que sempre se questionou sobre a complexidade orgânica da educação. E que, sobretudo, a quis constatar como mais do que uma acumulação de sequências de conhecimentos e capacidades mensuráveis, inequívocos, iguais para todos. Alguém que também se interessa pelo outro protagonista da prática educativa na sala de aula, porque outrora assumiu e vivenciou esse lugar e, agora, quer compreender como aqueles que hoje são alunos olham a história e quais as razões subjacentes a tal representação construída. São estas, pois, as opiniões que contam, que permitem conhecer os processos acontecidos no interior das aulas de história, espaços de ensino e de aprendizagem, mas também de relações sociais e de construção de identidades de professores e estudantes (Cuban, 2016; Husbands, Kitson e Pendry, 2003; Merchán, 2005).

Num inicial amálgama de representações, narrativas, professores, alunos e, ainda, a história, giza-se o ponto de partida para um pensamento, uma análise, uma pesquisa que alcança outras dimensões. A dimensão emotiva e valorativa, que acentua as representações sociais como modalidade de sentido comum no mundo social (Moscovici, 2001; Jodelet, 2001); a dimensão formativa de uma história que pode contribuir para a formação de cidadãos defensores dos valores democráticos, de identidades plurais e da convivência pacífica (Barton e Levstik, 2004); a dimensão intelectual, que evidencia uma exequível reconstrução do passado quando, ativamente, se lê, se escreve, se conta ‘a história’ (Lowenthal, 2015; Rüsen, 2005a; Seixas, 2004).

A didática da história é, atualmente, uma área de conhecimento com uma fundamentação científica própria. E, ao mesmo tempo, um domínio que, aliando a teoria e a aplicação dos princípios que emergem da cognição histórica às práticas educativas, é já capaz de contribuir para que a real, e expectável, educação histórica aconteça de facto (Stearns, Seixas e Wineburg, 2000; Barca 2009a; Köster, Thünemann e Zülsdorf-Kersting, 2014; Chapman e Wilschut, 2015; Carretero, Berger e Grever, 2017). Assim, foi no âmbito específico da educação histórica que fez sentido configurar esta investigação, sendo aquela reconhecida como área do saber com traços singulares.

Será esta, porventura, uma via para desmistificar algumas ideias que popularmente se partilham, várias vezes, aqui e ali: os jovens ‘não sabem nada’ sobre história, as aulas de história são aborrecidas e sempre iguais; os professores de história só ‘ditam e ditam matéria’; a história ‘é uma seca’. Para isso, optou-se por conceder voz a quem atua, realmente, na sala de aula e a quem, em simultâneo, experiencia na escola um espaço que pode ser de diálogo, partilha, aprendizagem, jogo, ensino, fruição, descoberta, participação. Olhou-se, então, o olhar de um número selecionado de alunos e professores do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre a história de Portugal. Em forma de representações, e de narrativas também. Porque estudar as representações é explorar uma vivência da vida real quotidiana e na qual os intervenientes fazem usufruto de sistemas de significação que orientam e justificam ações ou que são referência para classificar pessoas e interpretar acontecimentos (Moscovici, 2001, 2007; Jodelet, 2001; Abric, 2001). Por outras palavras, é entender sentidos perfilhados que, efetivamente, facilitam a comunicação e a adoção de comportamentos coordenados. E porque estudar as narrativas, por sua vez, é uma forma de entender se os discursos são todos, e sempre, iguais, se há temáticas ‘invisíveis’ e outras bem mais clarividentes, se há assuntos que não se contam e outros que muito se contam, se há visões só numa direção ou que se direcionam em sentidos vários. Ou é o modo para interpretar uma trama, tecida com peças diversas e ligadas desta forma ou organizadas de uma

outra, que conta uma história (nacional) enformada em realidades concretas e particulares (Carretero e Van Alphen, 2014; VanSledright, 2008; Wertsch, 2004).

O nosso trabalho orientou-se, então, no sentido da análise da forma como a história é percebida e concebida por docentes e estudantes: de acordo com períodos temporais ou recortes temáticos; a partir de conhecimentos referenciados; pelas funções sociais e educativas consideradas; pelas estratégias de ensino adotadas; por um perfil profissional assumido; como fonte de interesse ou desinteresse. No entanto, pareceu-nos pertinente ir mais além. Complementar uma modalidade de cognição com aquela outra que, na forma de registo escrito, conjuga saberes disciplinares, ideologias, conceitos individuais, ações simbólicas e criativas (Jodelet, 2001, 2011). Sobre os acontecimentos e as personalidades que compõem a história de Portugal ou sobre a identidade profissional que cada um vai formando, ao longo do tempo, a partir das experiências pessoais, culturais, institucionais ou sociais vividas. Por isso, tomámos as suas narrativas como um meio eficaz para que se revelasse a miscelânea de capacidades cognitivas, percepções, inferências, compreensões simbólicas e construções originais perfilhadas por cada um daqueles sujeitos. Ou seja, a realidade educativa portuguesa, mais ou menos distorcida, que veem os professores; os aspetos culturais, ideológicos ou escolares que, eventualmente, medeiam aquela percepção; os contornos que a identidade nacional que os alunos começam a construir adquire; o tipo de consciência histórica que já evidenciam.

E face a esta intenção anterior, contudo, não foi possível negligenciar a bagagem de saberes que outros investigadores haviam já elaborado neste âmbito. Como, por exemplo, a fundamentada ideia de que cada sujeito constrói uma determinada conceção de história a partir do contado, do lido, do ouvido, do visto ou do reconstruído (Barton, 2001). No entanto, a vontade de querer saber mais instigou-nos a procurar ainda, em relação aos participantes nesta investigação, a fonte, o ponto de partida para as suas ideias sobre a história, às vezes desorganizadas, outras tantas fragmentadas: a realidade familiar, a comunidade local, os meios de comunicação social, a literatura, o cinema, o grupo de pares, ...

Numa perspetiva mais abrangente, pretendeu-se orientar esta investigação enquanto contributo para uma mais ampla reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da história, considerando-se dados vários e reveladores do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, dos interesses e motivações destes e dos professores, das experiências de ensino organizadas e acontecidas na sala de aula, das influências culturais que moldam cada contexto de aprendizagem, das dimensões social, administrativa e legal que caracterizam as instituições escolares.

Em relação àquele último ponto, a opção de inclusão, neste trabalho, de instituições de ensino público e privado não foi fortuita. Antes pelo contrário. Foi uma decisão tomada com a certeza de que as realidades pública e privada, ao nível do ensino, são diferentes. Não quer isto dizer que, *a priori*, possamos reconhecer uma como melhor do que a outra. Inevitavelmente, as dimensões administrativa, legal ou pedagógica diferem entre as instituições apenas sob chancela pública daquelas outras que pertencem a entidades privadas. Os objetivos educativos delineados, as metodologias adotadas, as condições de trabalho disponibilizadas distinguem-se, as expectativas traçadas em relação ao futuro, consequentemente, não coincidem. Deste modo, o carácter público e privado das instituições de ensino foi uma das variáveis consideradas na análise encetada sobre aquilo que acontece nas aulas de história do 2.º ciclo do Ensino Básico. Os estabelecimentos escolares foram estudados, nesta investigação, a partir de um olhar do qual se quis alhear o estereótipo, a ideia pré-concebida, a asserção que sempre se diz. Desde logo, a entrada naqueles espaços fez-se depois de uma primeira leitura dos seus projetos educativos; sob a forma de um inquérito recolheram-se as opiniões dos alunos; por via de uma entrevista estabeleceu-se um diálogo com os professores e, finalmente, alcançou-se a sala de aula para a

observação de algumas aulas de História e Geografia de Portugal. E só depois se leram os dados coligidos; cruzaram-se informações; releram-se opiniões; redigiram-se conclusões. Tomando em consideração o trabalho de pesquisa concretizado nos contextos e, assim, procurando clarificar as conceções que tantos subscrevem, mas que tão poucos são capazes de justificar.

Por sua vez, os instrumentos de recolha de dados selecionados também o foram não só pela sua adequabilidade em relação à análise pretendida, mas ainda pelo contacto próximo e direto face aos participantes na investigação ocasionado. O inquérito por questionário dirigido aos alunos, e uma posterior conversa coletiva sobre o mesmo, foi tomado como um meio para que aqueles sujeitos pudessem, sem qualquer condicionante classificativa, apresentar as suas opiniões, elaboradas individualmente, ainda que contextualizadas num determinado tempo e num particular espaço. A entrevista aos docentes foi encarada como uma via privilegiada para que aqueles profissionais partilhassem, na primeira pessoa, a sua experiência de atuação na área do ensino da história, as suas certezas ou inquietações em relação à profissão desempenhada, o seu percurso formativo, que se mantém, ou não, em constante atualização. A observação das aulas de História e Geografia de Portugal surgiu como uma oportunidade para que as anteriores palavras de alunos e docentes pudessem, de alguma forma, ser encontradas na sua aplicabilidade quotidiana, nas práticas letivas de todos os dias, com o intuito de se conhecer, nos contextos existentes, os modelos de intervenção dos professores, as atitudes adotadas pelos estudantes, o significado da história na sala de aula.

Um trabalho de investigação é, enfim, um processo que se prolonga no tempo, que se faz de avanços, inércias e novos impulsos, que se vai construindo, paulatinamente, e assente em motivações várias. Ao longo deste subcapítulo expuseram-se essas intenções pessoais, profissionais e de âmbito investigativo que sustentaram esta pesquisa desenvolvida, tendo como *leitmotiv* a educação histórica em Portugal, e no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Assume-se, pois, como fundamental, nas próximas páginas, explicitar os objetivos geral e específicos, assim como a questão de investigação, que nortearam o trabalho concretizado.

1.2. A QUESTÃO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A primeira parte do título escolhido para esta tese, “A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico” é, desde logo, retrato, em poucas palavras traçado, dos principais objetivos subjacentes à mesma. Todavia, importa ressaltar que foi também tomado como propósito inerente a este estudo a sua vinculação ao âmbito da educação histórica em Portugal, nomeadamente pelo seu cruzamento com experiências e estudos anteriores, enquanto eventual contributo para ampliar aquela ainda recente linha de investigação no país.

Por isso, foi necessário estabelecer uma questão de partida (Quivy e Campenhoudt, 2005) ou, por outras palavras, uma pergunta de pesquisa (Flick, 2012, 2015) que se tentou clara e reveladora, capaz de orientar e comunicar uma direção que se quis adotar, ao mesmo tempo aberta a sucessivas precisões e concretizações, também passível de sustentação pelos recursos disponíveis; e pertinente ou sugestiva para a análise de uma realidade, e não para o seu julgamento moral, sem respostas pré-definidas desde logo. Este foi, assim, o resultado:

O que está a acontecer nas aulas de história do (2.º ciclo do) Ensino Básico, em Portugal? Como vivem os professores a atividade profissional de ensinar história? Que conhecimento da história de Portugal têm vindo a construir os estudantes? E como podemos conhecer essas realidades e interpretá-las à luz da investigação sobre a educação histórica?

Considerando como início aquela(s) questão(ões), definiu-se, com clareza, precisão e não esquecendo a exequibilidade necessária, a intenção que explicitou o alcance pretendido no término da pesquisa. E o estudo havia de ter como objetivo geral:

- identificar e interpretar os discursos e as práticas dos professores referentes ao ensino da história e as narrativas dos alunos sobre a história de Portugal, como vias de acesso ao que acontece nas aulas de história no 2.º ciclo do Ensino Básico, não omitindo o papel assumido por outros contextos alheios à escola.

Por sua vez, considerou-se útil subdividir o objetivo geral em etapas distintas e a cumprir para o seu alcance, ou seja, em objetivos específicos direcionados para cada um daqueles grupos de sujeitos incluídos na pesquisa. Em primeiro lugar, os alunos:

- definir as atitudes e preferências dos estudantes em relação à história enquanto área científica e ao seu ensino nas salas de aula;

- descrever as representações construídas particularmente sobre a história de Portugal: personagens e acontecimentos relevantes;

- caracterizar, a partir de narrativas redigidas, o nível de desenvolvimento dos conhecimentos históricos substantivos e das destrezas do pensamento histórico (historical thinking);

- analisar as relações existentes entre a história de Portugal aprendida e a construção de uma identidade nacional portuguesa ou de maior alcance.

Já no que concerne ao grupo profissional dos docentes, assumiu-se como pertinente traçar os seguintes objetivos específicos:

- apontar as características da formação profissional e a sua influência na construção da identidade profissional dos professores de história do Ensino Básico;

- descrever o entendimento assumido em relação às funções sociais e educativas da história;

- analisar os métodos de ensino e os tipos de atividades adotados nas respetivas aulas de história lecionadas;

- propor categorias conceptuais que permitam analisar as práticas de ensino assumidas pelos professores.

Nas linhas que a seguir se expõem é inevitável sintetizar o contexto, as circunstâncias e os limites da investigação, enquanto epítome que, assim mesmo, prepara a leitura dos capítulos seguintes.

1.3. O CONTEXTO, AS CIRCUNSTÂNCIAS E OS LIMITES

Esta investigação não pode ser dissociada dos estudos vários sobre educação histórica que a nível nacional e internacional, e de há uns anos a esta parte, têm vindo a ser conduzidos. Estudos que nas realidades anglo-saxónica e francófona têm atentado nas conceções sobre história construídas pelos estudantes e docentes dos níveis de ensino mais elementares, que no panorama inglês olham para a mobilização de conceitos substantivos e de segunda ordem na elaboração de ideias históricas, que no contexto ibérico se orientam no sentido das narrativas sobre a história nacional e internacional elaboradas, da identidade perfilhada pelos sujeitos

ou das práticas de ensino e de aprendizagem acontecidas nas aulas de diferentes níveis de ensino. Enunciadas em traços amplamente genéricos, aquelas investigações, que também assentam na observação do real e numa metodologia de investigação definida, elucidaram esta pesquisa desenhada. Porque a mesma propôs-se a compreender de que forma os estudantes percebem e aprendem os saberes inerentes à disciplina de história, assim como a reconhecer o marco conceptual, atualizado e de referência, estudado pelos professores e as práticas de aula por si estruturadas para a promoção de um saber histórico que se deseja aprimorado, ambos subjacentes à construção da identidade profissional docente.

Assentes nas tendências mais atuais no campo da Educação e nas mais recentes perspetivas sobre a epistemologia da História, os estudos no âmbito da educação histórica têm vindo a testemunhar, também no panorama português e espanhol, que a construção de representações, mediadas por contextos vários, tem reflexos inequívocos na conceção elaborada por professores e alunos sobre a história como conhecimento científico e escolar e os seus processos de ensino e de aprendizagem. Também esta tese de doutoramento pretende, considerando como ponto de partida tais coordenadas investigativas, testemunhar, de forma fundamentada e a partir da realidade portuguesa, que de uma particular área do conhecimento até aos conteúdos específicos da disciplina de História e Geografia de Portugal, a história adquire, inevitavelmente, distintas imagens. Porque são também diferentes os olhares, as experiências, as ideias partilhadas e que condicionam “o que eles dominam e percebem em história e sobre história; o que associam à história, o que pertence ou não à disciplina; as suas atitudes, se gostam de aprender [e ensinar] história” (Audigier e Fink, 2010, p. 331).

Como trabalho individual reflete as idiossincrasias da sua autora. Desde logo, associa-se à sua formação inicial, enquanto professora do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, nomeadamente da disciplina de História e Geografia de Portugal e, em simultâneo, ao seu particular interesse pela investigação associada à educação histórica. Se por um lado, sempre existiu um desejo pessoal de exercer a profissão docente, de estar presente numa sala de aula, de pensar estratégias para ocasionar uma mais profícua aprendizagem, de mobilizar recursos vários para um ensino significativo, por outro, ao longo da formação académica superior, surgiram como cada vez mais inquietantes e motivadores os temas inerentes àquele âmbito específico. Uma orientação particular para a investigação relacionada com as conceções construídas por alunos e professores sobre a história, com as práticas letivas de tal disciplina acontecidas em contextos reais, com os relatos históricos que os mais novos vão escrevendo sobre o seu país ou os relatos profissionais que os docentes vão deixando como testemunho da sua pessoal experiência. E, nesse sentido, foram já publicados trabalhos prévios que permitiram avançar com alguns resultados parciais desta pesquisa concretizada (Moreira e Armas Castro, 2017; Moreira e Armas Castro, 2018a; Moreira e Armas Castro, 2018b).

A nível académico, esta tese surge vinculada ao Programa de Doutoramento em Educação, resultado de uma parceria estabelecida entre a Universidade de Santiago de Compostela e a Escola Superior de Educação do Porto. Por isso, uma oportunidade para ser alcançada uma qualificação profissional mais avançada em estudos na área da Educação, particularmente na didática das ciências sociais, e, ao mesmo tempo, um caminho para se procurar concretizar uma investigação aplicada a um contexto presente e direcionada para uma eventual melhoria, transformação até, da realidade educativa considerada. A partir, pois, de uma interação permanente entre a instituição de Ensino Superior portuguesa, já responsável pela formação inicial como professora do Ensino Básico, e aquela universidade espanhola, com um papel essencial no intercâmbio de saberes e experiências e no enriquecimento teórico e metodológico do processo investigativo.

Além disso, é também uma pesquisa que se integra numa das linhas de trabalho do grupo de investigação RODA da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. No seio desse grupo, os estudos sobre as didáticas aplicadas direccionam-se, também, para as Ciências Sociais e um dos âmbitos ainda mais específico contempla a educação histórica e o desenvolvimento das competências históricas, sendo esta tese desse assunto mais um exemplar. Alcança, ainda, outros objetivos específicos subjacentes ao trabalho daquele grupo, porque procura entender o processo de construção de identidades particulares e o desenvolvimento de habilidades específicas de interpretação da realidade.

No que diz respeito aos contornos principais que dão forma a esta tese, a mesma pode ser dividida em três grandes dimensões: o marco metodológico e conceptual, a educação histórica dos estudantes e as práticas de ensino dos professores.

A primeira dimensão contempla, pois, todas as referências a uma investigação que se constituiu com base numa abordagem qualitativa, enquanto leitura empírica de uma realidade também para a sua descrição, ou como estudo interpretativo, de enfoque próximo da *grounded theory*, com a definição e clarificação de categorias de análise específicas. E, ainda, a explicitação dos vários elementos teóricos que se relacionam com a pesquisa encetada: as representações sociais e a sua projeção no panorama educativo, nomeadamente no âmbito do ensino e da aprendizagem da história; os aspetos inerentes à educação histórica e suas intencionalidades; os conceitos que, de forma estreita, se associam às aprendizagens históricas vivenciadas pelos estudantes e à identidade profissional construída pelos professores. A segunda dimensão corresponde à análise dos dados recolhidos junto dos alunos e, como tal, à perceção e conceptualização das atitudes adotadas, preferências assumidas e conhecimentos sobre e de história perfilhados, particularmente relativos à história de Portugal. Enquanto a terceira, e última dimensão, remete para o estudo, também com base nos restantes dados coligidos, dos discursos e das práticas de ensino da história adotadas pelos professores, considerando-se a sua formação e experiência profissional ou as ações concretizadas na sala de aula, num simultâneo delinear das abordagens de ensino usadas com base nas categorias conceptuais estipuladas.

Algumas limitações, porém, também fizeram parte da estruturação deste trabalho de investigação. Inevitavelmente, como tem de acontecer com qualquer ação que envolve diferentes elementos, momentos e intencionalidades.

De uma forma geral, o facto de ser um trabalho que implicou o intercâmbio permanente entre dois países distintos, Portugal e Espanha, comportou alguns dos riscos inerentes a tal situação, como a comunicação nem sempre tão imediata quanto o presencial pode ocasionar ou a necessidade de uma adaptação a formas de fazer que são diferentes de um país para outro, em relação a metodologias de trabalho ou à organização das realidades educativas, por exemplo.

Numa perspetiva mais específica, as limitações temporais subjacentes ao período definido para a elaboração da tese implicaram a opção por uma amostra mais restrita, pois mais exequível e, por sua vez, a ausência de qualquer financiamento para o estudo condicionou a eventual abrangência de outros distritos do país, que não só o Porto, pelos encargos associados a múltiplas deslocações a contextos mais longínquos. Naturalmente, sabemos que uma amostra mais ampla e diversa seria um fator inequívoco para o enriquecimento dos dados recolhidos, que já por si, contudo, nos parecem portadores de conteúdo significativo para o alcance de conclusões novas e indiciadoras sobre o tema estudado. Ao mesmo tempo, e porque não havia uma instituição de ensino que fosse local de trabalho, os intervenientes foram, a partir de contactos pessoais estabelecidos, participantes voluntários que, irremediavelmente, dispunham de uma disponibilidade condicionada pelas suas obrigações e à qual teve de haver uma adaptação permanente.

No que concerne aos resultados alcançados, naturalmente estes restringem-se àquele grupo de 91 alunos e 6 professores participantes na investigação, daqueles específicos contextos escolares, não podendo ser concretizada uma generalização dos mesmos, ainda que se possam considerar pistas para outras análises ou para a experimentação de intervenções distintas, fundamentadas em alguns dos nossos dados descritos. E, de facto, os resultados podiam fazer-se de outras interpretações e explicações, talvez mais amplas e também reveladoras, mas não quisemos esquecer o problema de investigação que desde o início nos norteou e os objetivos geral e específicos que havíamos estipulado para o nosso trabalho.

Portanto, pretendemos plasmar neste documento o que ficamos a saber sobre aquelas que são as representações e narrativas daqueles professores e alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre história de Portugal.



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

É nas próximas páginas que se define o enquadramento teórico que se espera facilitador de uma ampla compreensão deste estudo relacionado com as conceções de professores e estudantes sobre a história (de Portugal) e o seu ensino. Os conceitos de representação social, educação histórica, pensamento histórico e narrativa mestra, por exemplo, são clarificados, além de se delimitar o ‘estado da arte’ relativamente aos mesmos, a partir de uma revisão da literatura que tomou em consideração o panorama investigativo nacional e internacional.

Como ponto primeiro deste capítulo, expõem-se, com o pormenor possível, a teoria das representações sociais, assim como a sua mobilização para que se expliquem alguns dos fenómenos acontecidos no campo da educação, uma vez que este se caracteriza, também, pela interação permanente entre agentes vários, ocorrida em ambientes e momentos particulares e sempre distintos. Depois, e porque no âmbito do ensino e da aprendizagem da história, com especial interesse para este trabalho, podem construir-se representações sociais diversas e sobre inúmeros aspetos, essa dimensão teórica será, então, abordada.

No ponto subsequente, recordam-se os conceitos que, de modo mais estreito, permitem teorizar as aprendizagens históricas acontecidas, e que mais adiante serão considerados na análise de parte dos dados recolhidos: o pensamento histórico desenvolvido no cruzamento de conhecimentos substantivos e conceitos de “segunda ordem”, a consciência histórica e a sua intrínseca relação com a competência narrativa, a educação histórica que se pode refletir nas identidades assumidas e que pode, ainda, pressupor, como finalidade principal, a assunção de uma cidadania crítica e democrática por parte dos sujeitos.

No último ponto, e uma vez que a seguir se pensa sobre o processo de ensino e de aprendizagem da história, na sala de aula, incluem-se alguns apontamentos teóricos inerentes a tal disciplina escolar. De facto, num Portugal onde a educação histórica se tem afirmado como linha de investigação, há uma História e Geografia de Portugal, para o 5.º e 6.º anos de escolaridade, que apresenta um currículo oficial e prescrito; com aulas que podem evidenciar características mais tradicionais ou mais inovadoras nos papéis conferidos aos atores ali presentes; cuja lecionação é da responsabilidade de professores que detêm uma formação profissional particular.

2.1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A SUA PROJEÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

(...), meaning does not reside in the world itself;
rather the world for any individual is only meaningful insofar
as social representations give it meaning.
Serge Moscovici (1984, p. 20)

2.1.1. A teoria das representações sociais

Perante os novos fenómenos que acontecem à nossa volta e que, de alguma forma, nos afetam, procuramos entendê-los, manifestamo-nos sobre eles, tomamos posições, normalmente com recurso a palavras que fazem já parte do nosso repertório. Num jogo em que se acentuam

alguns elementos e se encobrem outros, num saber elaborado para servir as necessidades, valores e interesses de um grupo (família, movimento social, grupo religioso, profissional ou etário, por exemplo), as representações surgem e adquirem uma existência própria, circulam, fundem-se, originam outras representações.

A teoria das representações sociais começou a ganhar destaque na segunda metade do século XX, no âmbito da psicologia social (Jodelet, 2008a), mas trazendo na sua génese os estudos de Durkheim sobre a diferença entre as representações individuais e coletivas, a psicanálise de Freud e a psicologia do desenvolvimento de Piaget. Naquela época, surgiu com o intuito de explicar de que forma as pessoas atribuem sentido aos acontecimentos e às novas realidades e como tais construções contribuem para a coesão de um grupo de pertença, ordenando as condutas nos diferentes marcos sociais. Como nos recorda Moscovici (2001), fundador desta teoria social:

in the streets, in cafés, offices, hospitals, laboratories, etc., people analyse, comment, concoct spontaneous, unofficial ‘philosophies’ which have a decisive impact on their social relations, their choices, the way they bring up their children, plan ahead and so forth. Events, sciences and ideologies simply provide them with ‘food for thought’ (p. 30).

As representações sociais podem, de uma certa forma, ser encaradas como “a versão contemporânea do senso comum” (Moscovici, 1998), o saber que provém do dia a dia e que é partilhado entre os membros de uma sociedade sob a forma de quase teorias do quotidiano popular. Um saber ingénuo, um conhecimento que não é científico, porque as representações sociais sustentam, elas mesmas, essa intencionalidade de familiarização do saber científico no conhecimento de todos os dias (László, 2001). Os sujeitos que as elaboram são, em parte, ‘cientistas amadores’, porque manifestam os seus modos de pensamento, a sua curiosidade, as ligações sociais estabilizadas ao longo do tempo nos encontros e reuniões informais, nas discussões do quotidiano, no discurso construído comumente aqui e além (Jodelet, 2001; Moscovici, 2001)

Enquanto construções simbólicas que são, “entidades quase tangíveis” (Moscovici, 2007), as representações sociais alcançam a independência face ao objeto e veiculam-se às interações sociais, na forma de opiniões do dia a dia, mensagens difundidas e imagens mais mediáticas, gestos, atos estereotipados, condutas várias (Abric, 1997; Jodelet, 2001; Moscovici, 2007). E, como tal, assumem-se como os princípios organizadores das relações simbólicas estabelecidas entre os atores sociais.

Se a ciência se interroga, principalmente, sobre o ‘porquê?’ e o ‘como?’, as representações sociais procuram apresentar um ‘porque’ relativamente aos acontecimentos, aos comportamentos sociais e às suas consequências, partilhando os indivíduos explicações imediatas e automáticas que não se baseiam numa detalhada análise das informações disponíveis. Aquelas representações constituem a base das expectativas e prescrições normativas dos sujeitos e permitem conferir sentido e significado aos acontecimentos e ações quotidianas e tipificar os outros pelo uso de imagens simplificadas, partilhadas socialmente: correto ou errado; aceitável ou impossível. Desta forma, a teoria das representações sociais enfatiza o modo como, numa particular cultura, num determinado período de tempo, às vezes só em grupos específicos de um contexto, o mundo é entendido a partir de imagens desenhadas ou de elaborações mentais trivializadas (Flick e Foster, 2008).

De acordo com Moscovici (1998, 2001, 2007), a maioria dos sujeitos prefere as ‘ideias populares’ em detrimento dos saberes científicos, estabelecendo ilusórias correlações que confirmam as suas opiniões habituais. E, na verdade, aquilo que cada sociedade pensa relativamente aos seus modos de vida, os significados que atribui a cada instituição, as imagens que perfilham os seus membros são parte da sua realidade e não um simples reflexo dessa sociedade. E tal como salientam Flick e Foster (2008), a vida real de uma sociedade está dependente, em parte, da representação que dela se construiu. Aquele conhecimento partilhado, porém, não é sempre igual nos diferentes momentos e, por isso, modifica-se ao mesmo tempo que as estruturas ou os problemas da sociedade onde os indivíduos estão inseridos também sofrem alterações. As representações assumem-se, então, como uma criação contínua, um fenómeno social, uma manifestação da identidade social daquele grupo (Wagner et al., 1999).

Importa ressaltar que a comunicação [social] detém um papel fundamental no desenvolvimento de tais representações. A linguagem, a utilização da palavra, a estruturação de conversas permitem interpretar e entender o que nos rodeia e, portanto, contribuem para o desenvolvimento, reforço ou transformação das representações sociais ou, enfim, para lhes dar vida (Moscovici, 2001).

As representações sociais são mais do que modelos de criação individual ou ‘propriedades’ de alguém, porque as elaborações de todos, e as de cada um, evidenciam uma relação interativa que faz dos indivíduos produtores e maneiradores daquelas, numa espécie de ‘dois em um’. Assim, ‘representar’ não é uma atuação de um só indivíduo, mas acontece nas ações conjuntas dos membros de uma determinada comunidade. De facto, cada sujeito pode dispor da sua pessoal representação, não deixando, aquela, de, numa sua importante faceta, ser coincidente com a de todos os outros indivíduos daquele grupo (Flick e Foster, 2008).

Representar é, pois, uma ação de carácter construtivo, criativo, autónomo e que pressupõe uma relação entre um sujeito e um objeto, por via do pensamento. E aquele objeto –real, imaginário ou mítico– pode ter os contornos de uma pessoa, de uma coisa, de um evento material, psíquico ou social, de um fenómeno natural, de uma ideia, de uma teoria (Jodelet, 2001). A representação, por sua vez, surge na forma de um conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes (Abric, 2001), sendo determinada pela história e vivências do sujeito, pelo sistema social e ideológico dominante, pela natureza das ligações que o sujeito mantém com aquele sistema social.

As representações sociais cumprem duas funções principais (Moscovici, 2001). Por um lado, elas ‘convencionalizam’ os objetos, as pessoas ou os acontecimentos, conferindo-lhes uma forma definitiva, atribuindo-lhes uma determinada categoria e enquadrando-os num modelo determinado e partilhado por um grupo de indivíduos. Por outro lado, têm como propósito, também, tornar familiar algo que é desconhecido ou pouco trivial por si só: acontecimentos inéditos, desvios às regras estabelecidas, fenómenos ou ideias estranhas provenientes, por exemplo, da ciência e da tecnologia. De facto, o desconhecido atrai-nos e intriga-nos, mas, ao mesmo tempo, inquieta-nos e faz-nos procurar atribuir-lhe um significado, a partir daqueles que são os conceitos já usuais e as categorias já conhecidas. Esta ação de transformar em familiar e próximo aquelas palavras, ideias, pessoas, circunstâncias estranhas e desconhecidas implica, segundo o mesmo autor, dois mecanismos relacionados com o pensamento: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem consiste num processo que visa enraizar a representação e o seu objeto numa rede de significados com base em categorias e imagens familiares, para uma coerente ação de comparação e para uma funcional interpretação. Para um qualquer grupo, para uma compreensão simples de um fenómeno desconhecido, surge como essencial atribuir-lhe um

nome e características que proporcionem o diálogo sobre o mesmo (Wagner et al., 1999). Quando categorizamos alguma coisa ou alguém somos capazes de o representar, porque lhe conferimos e associamos idiosincrasias linguísticas, espaciais e mesmo de comportamento. De facto, a representação mais não é do que um sistema de denotação e, talvez até, de alocação de nomes e categorias, que, de alguma forma, evidencia uma ‘teoria’ pessoal sobre a sociedade e a natureza humana.

A objetivação favorece a naturalização dos conceitos, o seu valor de realidades concretas, legíveis e passíveis de utilização nas ações perante os outros e perante o mundo. Significa, desta forma, transferir aquilo que existe na mente para algo que existe no mundo físico, que pode ser visto, tocado e controlado; constatam-se, assim, as qualidades icónicas de algo, até então impreciso, que deixa de ser só conceito e se converte em imagem também (Moscovici, 2001). Desta forma, a essência de um fenómeno ou indivíduo é capturada, tornada inteligível para os sujeitos e associada aos saberes considerados pelo grupo.

As representações sociais são, no final, produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da sua elaboração individual e coletiva, ou seja, uma modalidade de raciocínio cujo carácter social se assume como a sua especificidade. E, na verdade, não podem ser consideradas como réplicas ou reflexos do mundo, pois aquelas também evocam, até, aquilo que está ausente, constituindo a idiosincrasia, a marca, a memória, a história de uma pessoa ou grupo. De facto, partilhar uma ideia ou uma linguagem é, ainda, evidenciar uma ligação social e uma identidade. E a partilha é a afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença. A adesão coletiva, por sua vez, favorece a estabilização e o reforço daquela ligação social (Jodelet, 2001).

Se inicialmente a teoria das representações sociais se restringiu à área da psicologia social, particularmente a partir da década de 80 do século passado começou a constatar-se a diversidade de contribuições e estilos interpretativos que a mesma poderia oferecer a outros domínios da vida humana. Assim, assumiu-se como uma ferramenta para a investigação de peculiaridades de sujeitos e contextos locais, tendo sido adaptados, de forma inovadora, elementos específicos da proposta inicial de Moscovici a domínios vários, como a sociologia, a antropologia, a política, o ambiente, a saúde, as questões étnicas e de género ou mesmo a comunicação (Jodelet, 2008a; Wagner et al., 1999). E esta extensão a várias áreas favoreceu, pois, a multiplicação de assuntos estudados, a flexibilização de opções metodológicas tomadas ou o alargamento teórico e o desenvolvimento científico relacionado com problemas sociais contemporâneos.

O âmbito de influência da teoria das representações sociais alcançou, ainda, as áreas da educação e da história. Também poque a partir daqueles supracitados anos 80, a historicidade passou a ser valorizada, assim como o pragmatismo ou os modelos interpretativos, além de, com o passar do tempo, se rejeitar uma visão linear e determinista da emissão-trasmissão-receção dos saberes a nível educativo (Jodelet, 2008b, 2011).

Nos próximos subcapítulos, abordaremos, com maior pormenor, a forma como a teoria das representações sociais se tem aplicado nesses já referidos âmbitos da educação, em geral, e da educação histórica, em particular.

2.1.2. Contribuições da teoria das representações sociais no campo da educação

A educação é, de facto, um campo privilegiado para o estudo de relações dialéticas estabelecidas entre sistemas complexos. A título de exemplo, considerem-se aquelas que se firmam entre os processos simbólicos que envolvem a construção de significados organizados, ou seja, as representações sociais incorporadas nos discursos de diferentes atores, e os processos

educativos.

Assim, os estudos sobre as representações sociais têm perpassado o mundo educativo segundo três enfoques principais (Jodelet, 2011): ao nível das políticas de decisão associadas às finalidades e orientações de organização da formação dos indivíduos; ao nível das hierarquias institucionais e de gestão das decisões políticas; e ao nível dos usuários da relação pedagógica –alunos, professores, famílias– e das consequências inerentes à mesma. É, fundamentalmente, aquela terceira perspetiva enunciada que será, doravante, mais explorada neste trabalho, uma vez que relaciona a teoria das representações sociais com as interações que se estabelecem entre professores e alunos, em contexto de sala de aula, assim como com os processos de ensino e de aprendizagem.

A interação educativa não acontece no vazio social, antes se faz de vários processos simbólicos, e olhar para a mesma é, então, “adotar um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, do outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (Moscovici, 1990 cit. por Alves-Mazzotti, 2008, p. 20). Uma turma é, de facto, um sistema social participado, mas que se insere num contexto mais amplo e que não pode deixar de ser tomado em consideração. Se a encararmos como mais do que um ambiente marcado, preferencialmente, pelas explicações exclusivamente procedimentais e, portanto, mecânicas; ou pelas fundamentações baseadas em modelos locais de funcionamento e em mecanismos ligados a características intrínsecas dos sujeitos; ou pela valorização de sentidos mais técnicos de aprendizagem, estaremos, pois, perante um ambiente real de práticas pedagógicas várias, também marcado por “sistemas de significados complexos desenvolvidos por grupos sociais” (Gilly, 2003, p. 74).

De alguma forma, as representações sociais assumem-se como elementos essenciais numa análise que se debruça sobre os mecanismos que interferem num processo educativo, sobretudo pelas relações estabelecidas com a linguagem, a ideologia, o imaginário social e pela orientação de condutas e práticas sociais (Alves-Mazzotti, 2008). A realidade educativa é, de facto, uma área privilegiada na qual é possível verificar como se constroem, evoluem e, até, se transformam essas representações que existem no seio dos grupos, evidenciando, ainda, o seu papel nas relações estabelecidas com o próprio objeto representado. Desta forma, orienta-se a atenção para aquilo que são os conjuntos organizados de significados sociais presentes nos processos acontecidos no âmbito da educação.

Em relação à escola, vários são os grupos que detêm um papel ativo no quotidiano da mesma e cujas intervenções, marcadas por diferentes representações, opiniões ou intenções, são determinantes para o seu funcionamento:

selon leurs positions par rapport à l'école, les différents groupes (...) ont élaboré des systèmes de représentations; et les représentations sociales ont opéré des compromis adaptatifs sous la double pression, d'une part, des idéologies et, d'autre part, des contraintes liées aux finalités et aux conditions effectives de fonctionnement de système scolaire (Gilly, 2003, p. 365).

Se atentarmos nos alunos, não podemos deixar de considerar que as crianças nascem num mundo de complexos significados culturais, de instituições sociais que condicionam comportamentos, de estruturas que pautam as relações com os outros. Na verdade, uma realidade organizada pelas representações sociais que circulam e se manifestam nas interações estabelecidas, onde aquelas crianças crescem e se assumem como atores e participantes ativos no seu dia a dia. Assim, tais representações tornam-se parte da sua dimensão sociopsicológica

e a categorização social é utilizada como uma forma de sustentar muito do seu conhecimento subjacente ao mundo (Wagner et al., 1999). Os estudantes vivenciam as práticas sociais quotidianas numa permanente reciprocidade com os pares, os professores, os pais, na escola, no café, perante a televisão e, nesse quotidiano, apropriam-se das conceções produzidas por aqueles grupos sociais aos quais pertencem. E essas representações, de carácter simbólico, mas mais concretas do que os conceitos abstratos em estudo na sala de aula, enquanto imagens coletivas repletas de valores e emoções ou pontos de vista de ‘autores’ reconhecidos, na realidade, são metáforas sociais que favorecem a atribuição de sentido à informação escolar (Castorina, 2010).

Num outro sentido, os sistemas mais gerais de representação da escola e das suas finalidades que pululam nos diferentes meios sociais e familiares influenciam a leitura, muitas vezes ingénua, concretizada pelos alunos face aos “diferentes níveis de significação (a curto, médio e longo prazo) das aprendizagens propostas” (Alves-Mazzotti, 2008, p. 39). Em simultâneo, as práticas sociais inerentes à vida escolar, como a seleção dos conteúdos a serem ensinados ou a elaboração dos manuais didáticos, originam (re)construções sucessivas do saber científico inicial e proporcionam representações particulares, ainda marcadas pelos objetivos mesmos das práticas implicadas. No final, tais sistemas organizados de significações favorecem a compreensão daquilo que acontece numa classe, aquando da interação educativa, não só na perspetiva dos objetos de conhecimento a serem ensinados, mas também dos mecanismos psicossociais em ação no processo educativo. Porque, de facto:

(...) les représentations sociales, en tant que systèmes autonomes de significations sociales, sont bien le fruit de compromis contradictoires sous (...) de contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire, le poids de ces dernières paraît d'autant plus fort que les individus sont directement concernés par, ou impliqués dans, les pratiques quotidiennes (Gilly, 2003, p. 382).

Consequentemente, e pensando o ensino de uma disciplina escolar, é necessário tomar em consideração que “a criança não pensa o que quer, mas sim o que pode” (Castorina, 2010, p. 167), porque a sua própria elaboração intelectual apresenta limites inerentes a um conjunto de vivências ainda restrito e, em simultâneo, as representações sociais perfilhadas atuam como restrições para uma composição conceptual mais abrangente.

Em parte, as crenças coletivas surgem numa sala de aula como as ideias prévias dos alunos, implícitas, e que não resultam de uma elaboração reflexiva por parte daqueles, mas intervindo nos processos de ensino e de aprendizagem dos saberes curriculares sobre a sociedade, a história ou um qualquer outro conteúdo. De facto, os estudantes não constroem os seus conhecimentos de um modo apenas individual e aqueles saberes do quotidiano devem, em situação de aula, ser tomados somente como o início para uma aprendizagem mais abrangente, enquanto formação crítica para a cidadania e ampliação do saber social, também com o intuito de serem questionados ou colocados entre parênteses, e não como um obstáculo para o conhecimento curricular. Assim:

a tarefa educativa consiste em estabelecer um diálogo, em ajudar a resolver as tensões entre os saberes cotidianos que nos constituem em nossa identidade social e os saberes construídos pessoalmente, assim como os próprios das ciências sociais. O objetivo final é a reconstrução dos saberes prévios, que incluem as representações sociais, por aproximações sucessivas em direção do saber ‘a ensinar’ (Castorina, 2010, p. 169).

Na verdade, um mesmo indivíduo possui modos de pensamento diversos, que correspondem a diferentes estádios do desenvolvimento cognitivo e cada um deles responde a uma necessidade específica e condicionada pelo tipo de situação e de interação social – polifasia cognitiva (Moscovici, 1998). Ao mesmo tempo, em contexto escolar, não se vivencia o desenvolvimento linear de um só conhecimento, há antes uma espécie de adequação entre os modos de pensamento detidos e as diferentes situações vivenciadas. São estas várias modalidades de conhecimento que, não raras vezes, intrincam a compreensão dos conteúdos curriculares e que oscilam, também, de acordo com condicionantes ocasionadas pelas atividades de aprendizagem propostas ou pelas situações socioculturais específicas surgidas (Castorina, 2017).

O objetivo da instituição social que é a escola deverá ser, assim, o desenvolvimento daqueles sujeitos, isto é, uma aprendizagem que tome como ponto de partida as suas potencialidades e que seja capaz de respeitar a singularidade de cada um (Gilly, 2003). Sem que se deixe de reconhecer, em momento algum, que não há um caminho único, uma transição imediata ou simples de um saber tido como mais trivial e pouco sustentado para um saber assente nas perspetivas científicas.

Mesmo experienciando as práticas educativas, os estudantes tendem a resistir à mudança das suas ideias elaboradas previamente. De algum modo, porque há uma identidade comum que perfilham, que se faz de valores e emoções decorrentes da partilha social e, sendo eles mais do que apenas sujeitos epistémicos, não abandonam definitivamente o pensamento ancorado à memória coletiva de que dispõem, mesmo podendo alcançar modos de raciocínio mais sofisticados. Simultaneamente, a mudança conceptual decorrente do processo de ensino e de aprendizagem está, ainda, dependente das atividades propostas pelo professor na sala de aula. As situações didáticas estruturadas terão, pois, de proporcionar o encontro entre as representações sociais construídas, os conceitos individualmente formados e os saberes a ensinar, de forma organizada e numa sequência (Castorina, 2017).

E é nesta ação de planificação do trabalho, sem que se esqueçam outros dos agentes primordiais do processo educativo –os alunos– que se evidenciam os professores. Em cada escola atuam docentes que, enquanto grupo socioprofissional, constroem o seu próprio sistema de representações sobre os vários aspetos e as diferentes dimensões da sua vida, que se refletem nas ações concretizadas ou nas opiniões defendidas. É a partir dessas suas representações que os professores organizam as práticas diárias, planeiam o ensino, selecionam os recursos de trabalho e, de alguma forma, impõem as suas opções aos alunos, “na suposição de que sabem[os] o que é bom para eles” (Alves-Mazzotti, 2008, p. 42).

Os docentes têm-se afirmado como um grupo profissional que, com uma certa estabilidade, mantém traços característicos (Mazzitelli, Aguilar, Guirao e Oliveira, 2009), apesar das mudanças culturais ocorridas, das exigências sociais ou do surgimento da tecnologia no âmbito educativo. De uma forma geral, numa perspetiva extensível a várias realidades e que não se detém nas especificidades de cada país. Há, de facto, uma *identidade docente*, elaborada ao longo do tempo, que se associa a um conjunto de representações construídas sobre si mesmo, que permitem um reconhecimento profissional pessoal, a partilha com outros e, portanto, um sentimento de pertença a um grupo e a capacidade de diferenciação em relação a outros grupos profissionais. A identidade docente pode ser definida, por isso, como “una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular” (Vaillant, 2010, p. 4). E se algumas características são partilhadas por todos os professores, outras tantas refletem uma história pessoal e social condicionada por um particular contexto.

As representações que, no âmbito educativo, os professores perfilham sobre a sua profissão, os alunos e as suas competências ou as interações na sala de aula serão determinantes para as decisões tomadas relativamente à atualização do conhecimento científico, à busca de novos dados sobre os processos de ensino e de aprendizagem, à reflexão sobre a sua prática, à análise dos comportamentos adotados pelos estudantes.

A teoria das representações sociais é, pois, útil para o âmbito educativo, uma vez que permite, de alguma forma, esclarecer os fenómenos simbólicos que enformam a interação pedagógica acontecida em contexto escolar. Não no sentido de somente se recolherem dados, mas antes com o intuito de se adaptarem os recursos facultados por tal teoria às diferentes problemáticas próprias do campo educativo. As representações sociais, por sua vez, devem ser estudadas e analisadas de acordo com os momentos e contextos particulares, onde aqueles atores, incluídos num espaço social, institucional e cultural mais amplo, podem manifestar particulares conhecimentos e condutas (Jodelet, 2011).

2.1.3. As representações sociais sobre a história e o seu ensino

As representações sociais sobre a história emergem como materiais simbólicos disponibilizados, transformados em significados partilhados e mantidos no seio das interações acontecidas entre os membros de um grupo. São, pois, imagens contextuais e que, sendo informalmente aceites pela opinião pública, contribuem para a definição da identidade social de uma nação e, até mesmo, para a mobilização de agendas políticas. Efetivamente, as representações sociais sobre a história vão cumprindo funções de categorização e mantêm uma perceção mais positiva do grupo de pertença, de legitimação de mitos e ideologias, de definição de modelos de heróis e vilões, dotando uma qualquer sociedade de figuras e estórias do passado repletas de simbolismo, ao mesmo tempo que prescrevem a ideia de continuidade daquele grupo. De alguma forma, a história permite que se moldem ‘comunidades imaginadas’ e tais conceções construídas, que atravessam gerações, sustentam cada uma das diferentes nacionalidades e marcam a relação com os outros povos e, ainda, a reação face a aspetos atuais da política internacional (Liu e Hilton, 2005; Páez e Liu, 2010; Liu e Sibley, 2015).

Aquelas representações sociais detêm, assim, uma dimensão descritiva, porque referem os eventos e as personagens com uma participação tida como relevante na história de uma nação (Liu e Sibley, 2015); uma dimensão constitutiva, pelo que conferem estatuto e posição aos grupos, definem direitos e obrigações, legitimam aspetos políticos e sociais; e uma dimensão prescritiva, porque, mais do que memórias coletivas ou perceções partilhadas, estabilizam regras, valores, códigos morais, leis (Liu e Hilton, 2005).

Não se assumem somente como categorias cognitivas, tomando ainda a forma de narrativas históricas nacionais, partilhadas entre a população, que permitem difundir e ratificar particulares visões do passado e formas de atuar no presente. As representações sociais são, deste modo, relatos que destacam elementos da memória conjunta e que branqueiam outros, feitos de uma linguagem descritiva, repletos de sentidos que são, também, emocionais. A história afirma-se, então, como componente inevitável de um relato que promove a identidade nacional de um grupo, ao contribuir para justificar a sua soberania e autodeterminação, refletindo-se dinamicamente nas ações encetadas pelos seus membros (Liu e Hilton, 2005; Liu e Sibley, 2015).

De facto, “la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia” (Ferro, 1990). Consequentemente, as imagens sobre a história perfilhadas pelos sujeitos não dependem apenas das suas habilidades intelectuais, mas também

dos contextos onde as mesmas acontecem e das crenças do senso comum defendidas (Castorina, 2005). Cada um transporta consigo representações sociais, ideologias, elaborações individuais sobre a sociedade, depois ainda saberes disciplinares, numa conjugação de diferentes formas epistémicas e diferentes racionalidades que podem ser utilizadas separadamente. Por um lado, os sujeitos podem olhar para a história pela lente das representações sociais, como ator social, pensando ‘dentro do grupo’ e adquirindo uma dimensão identitária e afetiva a partir de uma memória coletiva que é histórica; por outro lado, podem interpretar essa mesma história distanciando-se dos saberes quotidianos partilhados, alcançando uma forma mais sofisticada de raciocínio, como sujeito epistémico.

Liu e Hilton (2005), por exemplo, evidenciaram, na sua pesquisa, que as concepções sobre a história têm tido um contributo significativo para a construção, manutenção ou mudança da identidade dos sujeitos e que são tais significados, elaborados coletivamente e assentes na seletividade, que influenciam a perceção de outras realidades étnicas e supranacionais.

Já de acordo com alguns estudos de Liu e seus colaboradores (2005, 2012), sobre as representações sociais relativas à história mundial em diferentes sociedades, são algumas as ideias consensuais construídas: o presente ganha relevância face ao passado mais distante; os acontecimentos políticos e de guerra, assim como a nomeação de particulares personalidades e eventos destacam-se; a história da Europa sobrepõe-se a uma história etnocêntrica e as nações ocidentais controlam a riqueza, o poder e os recursos do mundo; desvaloriza-se a evolução da ciência, da tecnologia e do comércio. Há, assim, de forma generalizada, uma memória coletiva que não é de paz e de prosperidade (Liu e Sibley, 2015) e cujo horizonte temporal não ultrapassa, maioritariamente, os últimos cem anos.

Particularmente sobre as situações de guerra e conflito, o trabalho de Páez e Liu (2010) destacou a construção de representações sobre a história com uma função motivadora para a ação coletiva, numa quase defesa da nação necessária contra os inimigos históricos, que até justifica os conflitos atuais. São, assim, imagens construídas com base em sentimentos de ódio e que surgem como uma espécie de ritual para manter vivos os traumas do passado, mas que se sustentam numa seleção condicionada que esconde os episódios mais vergonhosos de um povo e que relembra os seus mártires e heróis (Bar-Tal, 2007). De alguma forma, contribuem para intensificar os processos de identificação com o grupo de pertença de cada um, num claro estímulo aos nacionalismos, sendo progressivamente mantidas quando encaixam nos valores culturais dominantes, quando são relevantes para guiar questões sociais do presente ou quando são suportadas por atos institucionais e informais de reforço da superioridade de um coletivo face a outros.

No panorama latino-americano, Carretero e Kriger (2006, 2011) procuraram estudar o processo de construção e manutenção das crenças identitárias de carácter nacional por parte de alunos argentinos, ao longo da escolaridade obrigatória, a partir das efemérides do país também celebradas no contexto escolar. E, de facto, mais do que uma formação histórica disciplinar, aqueles estudantes apreendem os mitos fundacionais da nação, que se incorporam como experiência identitária própria, e é assim que constroem uma identidade nacional hegemónica, por via de elementos simbólicos e procedimentos que incitam a adesão emocional.

De um modo mais generalizado e transversal, é na escola, enquanto espaço institucional mediador, que os indivíduos são envolvidos em atos coletivos de recordação. Em simultâneo, eles próprios chegam ao contexto escolar detendo representações sobre a história, construídas no seu quotidiano, e, de alguma forma, estimuladas pelos diálogos interpessoais diários, pelos meios de comunicação social, pelas interpelações formais à memória coletiva. Imagens, nem sempre bem delineadas, de acontecimentos e/ou personalidades com impacto coletivo,

sobretudo pela sua relevância emocional, que chegam aos indivíduos, particularmente aos alunos, já ‘prontas’, por imposição de uma ideologia dominante ou pela condição definida no interior de uma estrutura social (Moscovici, 2001; Páez e Liu, 2010).

Assim, emergem concepções gerais sobre o mundo social e histórico, muitas vezes resistentes à mudança, marcadas até por alguma carga afetiva e pela personalização dos fenómenos históricos. Os fatores pessoais e intencionais adquirem, desta forma, uma hegemonia na compreensão histórica (Castorina, 2005, 2010). No mesmo espaço escolar convivem, então, saberes vários em situações que podem ser de competição ou de contradição. No entanto, ao nível do processo de ensino e de aprendizagem, o acesso a uma compreensão histórica significativa acontece quando os aspetos cognitivo-disciplinares não são deixados ao acaso em detrimento das dimensões valorativa e identitária (Carretero e Kriger, 2011). É necessário, para tal, que o professor de história procure saber o que os estudantes já sabem, o que têm a dizer sobre determinado assunto, para que os mesmos entendam que as suas representações são relevantes e o ponto de partida para uma aprendizagem mais ampla e significativa e para conceptualizações mais elaboradas (Barca, 2006b, 2015).

As ideias tácitas dos alunos, baseadas nas epistemologias do quotidiano, sobre o conhecimento substantivo ou a natureza do saber histórico, poderão orientar a formulação de questões desafiadoras. Será possível, desta forma, favorecer mais do que meras análises estereotipadas sobre um passado morto e sem sentido para os mais jovens. Ideias ‘mais poderosas’ podem, antes, surgir como uma reformulação ou um aprofundamento das concepções sobre os problemas da vida humana (Barca, 2007a). Contudo, aquelas representações serão apenas o ponto de partida. Porque, de acordo com Wineburg (2007), o pensamento histórico tem de ser informado pelos cânones disciplinares da evidência e, também, pelas regras da argumentação. Neste sentido, mais do que um expositor ou gestor do diálogo, o professor investigador-social torna-se capaz:

de contagiar os jovens alunos na aventura de descobrir gentes de outros tempos, porventura tão estranhas mas tão iguais na sua busca racional para uma vida melhor, por vezes encarada em função de interesses particulares, exclusivistas e mesquinhos, outras vezes entendida como sentido humano, ou mesmo até, planetário (Barca, 2007b, pp. 64-65).

Na sala de aula, a reconstrução do passado tem de contemplar o reconhecimento dos vários factos, e não apenas daqueles que se referem a um grupo particular. O ensino da história precisa de se assumir como mais do que a exaltação dos heróis nacionais, mitificados, e o esquecimento dos outros, muitas vezes vítimas; não se sustentando no reforço de representações sociais promotoras de conflitos, se o grupo de pertença é só imaginado como sofredor, mas, noutro sentido, tentando humanizar aqueles que não se incluem no ‘nós’ (Páez et al., 2008). A conceção e interpretação do passado não pode acontecer, pois, em função do presente vivido por cada um, ao mesmo tempo que a aprendizagem não pode cingir-se a glórias ou traumas selecionados, porque assim somente se favorece aquela visão positiva, até romântica, das guerras e inconsciente dos males subjacentes a tais conflitos.

Transversalmente a diferentes realidades nacionais e níveis de ensino, os estudos concretizados (Fuentes, 2004; Haydn e Harris, 2009; Audigier e Fink, 2010; Barton, 2010a; Grever, Pelzer e Haydn, 2011) têm revelado que, enquanto disciplina escolar, a história é representada pelos alunos como um conhecimento estático do passado, particularmente das grandes estruturas organizacionais políticas, sem relação com o seu quotidiano presente.

Emerge, além disso, como uma conceção assente nas perspetivas nacionais, ou nacionalistas, que se reconhece como contributiva para a formação identitária de cada um, mas que não alcança a dimensão global; e como uma perceção limitada das razões que distinguem as formas de crer, pensar e atuar das gentes do passado em relação às do presente. No seio de outras disciplinas estudadas na escola, apresenta-se, aos olhos dos estudantes, como mais interessante do que útil, porque, na prática, a utilização daquele conhecimento enciclopédico limita-se à possibilidade de um diálogo culto ou de uma participação bem-sucedida num concurso televisivo, ao exercício de uma profissão ou ao reconhecimento das lições do passado para o presente.

De forma mais notória, as representações construídas pelos alunos sobre a história como disciplina existente na escola surgem inerentes às experiências de ensino e de aprendizagem vivenciadas na sala de aula. Essas imagens elaboradas dependem, pois, das práticas adotadas pelo professor: das suas explicações e da capacidade de adaptação às motivações de cada turma, ensinando uma história interessante e relevante para o quotidiano; dos recursos utilizados e das atividades propostas, potenciadores, ou não, de uma aprendizagem ativa; para além das suas estratégias de interação e gestão do grupo.

Não obstante, e genericamente, as perceções dos diferentes estudantes ainda tendem a ser aquelas que associam a história a uma didática tradicional e expositiva; ao papel preponderante do professor; à passividade dos alunos, que somente recebem, e memorizam, informação factual acabada. As mesmas são, também, condicionadas pelo destaque governativo, mediático e institucional que é conferido às diferentes disciplinas e que se reflete, em alguns contextos, na (sobre)valorização das áreas das ciências exatas e tecnológicas, restando pouco tempo aos docentes das ciências sociais para promoverem, junto dos alunos, uma compreensão mais significativa, por exemplo, da natureza da disciplina de história, dos aspetos inerentes à cidadania, à identidade ou à alfabetização política.

As atitudes mais positivas dos estudantes face à história e ao seu papel na escola derivam, então, de uma representação das aulas daquela disciplina como um espaço onde os saberes são discutidos e não apenas lidos no manual ou ouvidos da voz do professor, as atividades e os materiais se diversificam, as questões morais e as experiências individuais do passado e do presente, que suscitam interesse, são contempladas no processo de ensino e de aprendizagem e, de forma abrangente e aberta, as perspetivas locais, nacionais e globais se estudam.

A história é “muitas coisas” (Chapman, 2011), porque, na verdade, a que o aluno utiliza é diferente daquela que foi ensinada pelo professor, que, por sua vez, se distingue da história que decisores políticos ou investigadores académicos definiram. Detetar e entender esta especificidade é fundamental para que possamos perceber, também, que a educação histórica é um processo que não se confina às quatro paredes de uma sala de aula. As dificuldades e as potencialidades inerentes ao ensino e à aprendizagem da história ultrapassam a estreita relação entre professores e alunos ou entre alunos e manuais escolares e envolvem, ainda, os contextos sociais e culturais onde os sujeitos estão inseridos, os conhecimentos e opiniões que circulam entre os membros da sua família, no grupo de pares ou noutra qualquer instituição frequentada e nos meios de comunicação social.

Na sociedade de hoje, caracterizada por atuações pré-definidas, modelos culturais e sociais que se sobrepõem ao individual, preconceitos que condenam a diferença, “a História é sobretudo um somatório de tempos curtos, imediatos, memorizáveis para a posteridade” (Alves, 2016, p. 13). Como tal, para os alunos, as interpretações históricas adquirem contornos de realismo ingénuo, caracterizadas pelas representações partilhadas de um passado de significado fixo ou de explicações tidas como mais significativas do que outras. Quando chegam à sala de

aula, os estudantes são, muitas vezes, o exemplo de um ‘saber sem conhecer’, detendo uma representação estereotipada do passado e da memória coletiva, sem que se torne explícito o uso da dimensão temporal, o estabelecimento de nexos causais ou a perspetiva moral (Barton e Levstik, 2004).

Contudo, a história não é ficção, nem especulação, nem um discurso de senso comum e, por isso, o aluno tem de adquirir ferramentas para a compreensão crítica do funcionamento do mundo, tem de aprender a pensar historicamente (Wineburg, 2001; Seixas e Morton, 2013; Barca, 2015). Por outras palavras, o aluno tem de tornar-se capaz de interpretar fontes várias, de comunicar de diferentes formas, de selecionar e analisar pontos de vista, de questionar as representações tidas como hegemónicas, mas, muitas vezes, pouco corretas.

As interpretações do passado têm, assim, de ser estudadas como mais do que ilustrativas imagens desse passado (Lee e Shemilt, 2004), antes como teorias, explicações plurais, propostas para explicitar particulares questões ou problemas de um pretérito também diverso. Efetivamente, a educação histórica não pode, somente, confirmar as formas de pensar que os alunos perfilham quando chegam à escola. Tem de permitir a desconstrução de conceções construídas pela via do ‘senso comum’, expandir o saber conceptual individual, promover a importância da argumentação e, dessa forma, a tomada de decisão face às disposições que fazem as normas atuantes. Tem, ainda, de proporcionar uma forma de literacia histórica (Lee, 2016), de sentido relacional, prospetivo, utilitário, e, enquanto pretexto para o crescimento intelectual, a autonomia pessoal e a solidariedade cívica de cada um (Alves, 2001).

A prática de ensino da história precisa de se orientar numa direção particular, porventura no saber “transformar um quadro conceptual inicial (tácito e, por vezes, preconceituoso) num outro mais sofisticado onde ideias mais substantivas, conceitos de segunda ordem ou competências para pensar historicamente o mundo sejam a marca de um outro Humano” (Alves, 2016, p. 14). A aprendizagem da história, que se pretende significativa e questionadora, implica que os alunos “superen sus concepciones de sentido común” (Carretero et al., 2013), ou seja, que vivenciem a transformação daquelas num conhecimento social útil para a sua vida de estudantes e de cidadãos conscientes do papel que a sociedade global lhes reserva (Alves, 2001). Desta forma, a história pode ser entendida como um “nexo significativo” entre passado, presente e futuro, e não como apenas algo «que foi» (Rüsen, 2010a). E, ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem histórica pode mesmo assumir-se como um “processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento ao modo genético” (p. 75), isto é, um fenómeno evolutivo de mudança estrutural na consciência histórica, pelo aumento qualitativo de experiências e da subjetividade na interpretação da lembrança histórica.

É fundamental, de facto, numa perspetiva crítica do ensino, que os alunos se possam assumir como agentes sociais e que participem em diversas práticas e interações comunicativas. Como tal, no contexto educativo, não podemos deixar de reconhecer que eles “elaboram ideias pessoais sobre fenómenos políticos, económicos e históricos antes, paralelamente e durante sua vida escolar” (Castorina, 2010, p. 163) e que da forma como hoje se utilizar a história dependerá o exercício da cidadania daqueles alunos no mundo de amanhã (Alves, 2001).

2.2. PENSAMENTO HISTÓRICO, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E COMPETÊNCIA NARRATIVA

2.2.1. Desenvolvimento do pensamento histórico: conhecimentos substantivos e conceitos de “segunda ordem”

A história não se completa num pensamento distante e que não tem conexão com a realidade e a vida presente. Não fornece uma cópia do passado, apenas descrevendo aquilo ‘que se passou’, ou um desfile de reis e uma enumeração de revoluções e batalhas. Esta tendência oriunda do positivismo de tipo rankeano pulula, hoje, tão-só no seio do senso comum. Saber história é, pelo contrário, mais do que isso. É desenvolver um pensamento histórico ou, por outras palavras, é construir conhecimentos do passado, próprios a serem utilizados, para se pensar e compreender a realidade social, tomando consciência da utilidade intrínseca de tal representação para o uso prático e pessoal numa sociedade concreta.

O conhecimento histórico antes de surgir como a simples transmissão de um passado imutável e irrepetível pelas páginas de um qualquer manual ou pela voz firme de alguém, deve, promovendo o desenvolvimento de competências de indagação e argumentação, favorecer uma mais ampla compreensão, diacrónica e multiperspetivada, do mundo. As habilidades cognitivas aprimoradas emergem, assim, como a base significativa para que seja possível lidar com a complexidade e incerteza inerentes ao passado e, depois, explicar os fenómenos históricos ou mesmo para uma essencial participação ativa, refletida e crítica nas sociedades democráticas, atuais, onde circulam inúmeras interpretações e conceções elaboradas (VanSledright, 2004, 2009, 2011).

A compreensão histórica, ao invés de um ato natural ou intuitivo, é, de outro modo, um processo criativo que os historiadores concretizam para interpretar fontes do passado e criar narrativas históricas (Seixas e Morton, 2013). Aqueles historiadores analisam e interpretam o passado e o presente, utilizando procedimentos vários de recolha e compreensão dos dados proporcionados por uma ação humana diversa ao longo do tempo. Como tal, localizam fontes, identificam contextos, analisam intenções, justapõem entendimentos, de forma a buscar interpretações possíveis para os acontecimentos ou a reconhecer perspetivas que podem ser divergentes e eventuais (Wineburg, 2001).

Portanto, o conhecimento histórico não se faz apenas de resultados provisórios e revisáveis, mas inclui ainda os procedimentos seguidos para alcançar tais perceções. Apresenta, pois, dois componentes distintos: por um lado, surgem os conhecimentos substantivos, aqueles que se referem a conceitos, datas e acontecimentos históricos concretos e que permitem representar o passado; por outro lado, destacam-se os conceitos metodológicos (ou de “segunda ordem”) sob a forma de capacidades e competências de carácter estratégico, que organizam e explicam os conhecimentos substantivos e permitem responder a questões históricas ou entender o passado e o presente de forma mais ampla. De alguma forma, relacionam-se com a prática do historiador e a habilidade de pensar historicamente, incluindo a busca, seleção e tratamento de fontes, a empatia ou o reconhecimento da perspetiva histórica (VanSledright, 2014).

Efetivamente, a compreensão histórica pressupõe o desenvolvimento de processos de pensamento, específicos e complexos, fundamentais para a interpretação dos conteúdos factuais, a partir de estratégias próprias da disciplina de história e capazes de ocasionar uma aproximação àquela que é prática de um historiador (Gómez, Ortuño e Molina, 2014).

De uma outra forma, a aprendizagem das particulares habilidades para considerar o passado, e que permitem ir além da mera acumulação de conhecimentos memorizados, subjaz, pois, à construção de um pensamento que, segundo diferentes autores, se pode apelidar de histórico (Lévesque, 2008, 2011; Rüsen, 2005a; Seixas, 2004). Porque, implicitamente, os

sujeitos vivenciam a oportunidade de construir conceitos de “segunda ordem”, ao aprenderem a história substantiva, se assumirem um papel ativo na investigação da mesma e na análise das diferentes interpretações elaboradas e se forem contemplados os saberes históricos com os quais contactam diariamente e as ideias pré-concebidas sobre a história (Lee, 2005).

De facto, a conciliação entre conhecimentos substantivos e conceitos “de segunda ordem” permite que o entendimento da história não se esgote num “canône de dados para conservar e transmitir para a próxima geração” (Von Borries, 2016, p. 175), mas seja, de forma mais significativa, um caminho para a construção de competências de pensar historicamente diferentes contextos. Talvez porque a “história são dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias” e, como não são independentes um do outro, “há uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas e categorias” (Ibid., p. 179).

Tal ideia de um pensamento histórico (*historical thinking*) perfilhado pelos sujeitos tem vindo a ser estudada, ao longo do tempo, em distintos contextos e, de alguma forma, também associada a uma necessidade de inovação e renovação educativas no âmbito do ensino e da aprendizagem da história.

No Reino Unido, já durante os anos 80 do século XX, Shemilt concluiu que o conhecimento histórico racional pressupõe um entendimento de potencialidades e limitações das fontes primárias enquanto evidências para a reconstrução do passado e, ainda, que são práticas essenciais, inerentes às explicações históricas, o reconhecimento de causas e consequências, de processos de continuidade e mudança e de similitudes ou diferenças entre tempos e realidades. Assim, emergiu a conceção de pensamento histórico intrinsecamente relacionado com “certain key concepts considered as crucial for the understanding of the historical investigation's nature (...): proof, empathy, causality, continuity and change” (Shemilt, 1980, p. 28).

Mais tarde, nos finais daquele século e inícios do seguinte, a investigação sobre o pensamento histórico recebeu um novo impulso, pelas pesquisas de Dickinson, Ashby e Lee (1996), daqueles dois últimos (2000) ou, ainda, de Arthur Chapman (2011), e aos anteriores juntaram-se os novos conceitos de relevância e relatos (*accounts*). Todos, no conjunto, foram incluídos numa nova nomenclatura: conceitos de “segunda ordem”, distintos dos conhecimentos substantivos (ou de “primeira ordem”), e associados a uma argumentação histórica que se pretende fundamentada e refletida.

Nos Estados Unidos da América, a partir da década de 1990, autores como Wineburg (1991a, 2001), VanSledright (2001, 2004) ou Reisman (2012) começaram a refletir sobre a importância de um pensamento contextualizado, ou seja, da “capacidad de superar la perspectiva del presente e interpretar el significado de las fuentes considerando (...) aspectos claves de su contexto” (Domínguez, 2015, p. 54). Numa perspetiva apelidada de *reading like a historian*, consideraram uma aproximação da ação do historiador à leitura e interpretação histórica de fontes várias, por parte de um qualquer sujeito, ou mesmo dos alunos na aula de história. Porque o olhar para as fontes implica, nas diferentes circunstâncias, uma seleção, a contextualização do conteúdo ou o confronto de perspetivas várias e, consequentemente, um aprimoramento daquele que é o pensamento histórico assumido por cada um. Desenvolvem-se, assim, as habilidades para pensar, ler, escrever e argumentar historicamente, talvez enquanto manifestações de uma alfabetização histórica.

Do contexto canadiano, para além dos trabalhos de Stéphane Lévesque, reveladores da natureza e dos componentes do pensar historicamente (2008, 2011), foi o trabalho investigativo de Peter Seixas (2004, 2005, 2012), por vezes com Tom Morton (2013), que mais se evidenciou na apresentação de um modelo de pensamento histórico. Este contemplou seis conceitos, que estruturam aquele idiossincrático pensar, emergentes da relação, fundamental, complexa e que

se quer compreender, estabelecida entre passado e presente.

Os *the big six historical thinking concepts* são, então, a relevância histórica (uma significância atribuída às personalidades e/ou acontecimentos selecionados perante uma infinidade de factos, que varia entre grupos e muda ao longo do tempo); as evidências (interpretadas para a obtenção de provas), a continuidade/mudança (descrição de permanências/transformações históricas, utilizando a noção temporal de forma adequada), a causalidade (explicação multifacetada dos fenómenos, a partir de uma rede complexa de relações de causa e consequência), a empatia (mais do que um fenómeno, uma habilidade para compreender as razões e ações de indivíduos que viveram uma realidade e um tempo diferentes do presente) e a dimensão ética da história (a realização de um juízo ético, explícito ou implícito, sobre os acontecimentos e as atuações).

Ainda segundo o investigador canadiano, o ensino da história deve acontecer em torno desse ‘pensar historicamente’ e, por isso, a sua intencionalidade precisa de assentar no aprimoramento progressivo, por parte dos sujeitos, da capacidade de manusear os conceitos que o organizam. O modelo de pensamento histórico por si assumido surgiu, assim, com o intuito de ser compreendido por professores e alunos, para além de permitir a exploração de problemas epistemológicos e ontológicos da história (Seixas, 2017).

O panorama investigativo português, sobre as especificidades do pensamento histórico, beneficiou dos trabalhos de Isabel Barca, Marília Gago ou Glória Solé sobre as ideias de alunos, em diferentes níveis de ensino, enquadradas no âmbito dos conceitos metodológicos e da consciência histórica (Barca, 2007b, 2009; Barca e Gago, 2001; Barca e Solé, 2012) ou das narrativas da história nacional e mundial de jovens portugueses ou de outros países de expressão portuguesa (Barca e Schmidt, 2013). Sob uma outra autoria, tem sido enriquecido pelas reflexões de Alves (2001, 2016) sobre formas possíveis de se fomentar a sofisticação do pensamento histórico dos sujeitos e, também assim, favorecerem-se horizontes mais amplos de uma compreensão histórica que relacione o ontem, o hoje e eventuais cenários do amanhã.

Em Espanha, Gómez, Ortuño e Molina (2014) apresentaram já reflexões várias sobre os processos de pensamento complexos e inerentes à compreensão histórica, entendendo que o pensar historicamente tem de ser desenvolvido em contexto escolar, mesmo que as atuações subjacentes ao ensino e à aprendizagem sejam, assim, condicionadas pelo modo como se constrói o conhecimento em história. E esta última perceção é também sublinhada por autores como Sáiz e López Facal (2012), quando, nos seus estudos, constataam que a mitificação de determinadas personalidades históricas ou os estereótipos patrióticos que impregnam os relatos históricos mais divulgados no quotidiano dificultam, de modo significativo, o desenvolvimento de competências históricas.

De forma complementar, mas no contexto latinoamericano, Mario Carretero e seus colaboradores (2011, 2013) têm defendido, de forma evidente, o ensino da história como um contributo relevante para a construção do pensamento histórico dos sujeitos, mas segundo a perspetiva de uma aprendizagem de habilidades de interpretação do passado, mais do que de conhecimentos factuais a memorizar, enquanto Amézola e Cerri (2007) procuraram acrescentar novos dados alusivos ao desenvolvimento da consciência histórica de jovens estudantes e à sua relação com as práticas de ensino dos saberes históricos encetadas naquela mesma realidade escolar intercultural.

Numa sociedade dinâmica como aquela onde vivemos em pleno século XXI, os sujeitos, estudantes ainda, devem aprender a selecionar e organizar informação, a pensar e argumentar, a ir além das escolhas óbvias, a assumir posições críticas, pessoais, fundamentadas. O desenvolvimento do pensamento histórico é, para e por isso, fundamental: “if not to establish

total and definite ‘truth’ then certainly to move beyond the view that ‘anything goes’ and towards an understanding of how the validity of claim about the past can be assessed” (Chapman, 2016, pp. 2-3). Este é, no entanto, um processo complexo e que exige aos docentes um sólido conhecimento sobre o pensamento e a compreensão histórica, as particularidades subjacentes à aprendizagem da disciplina, os marcadores de progressão cognitiva (VanSledright, 2014), sendo aqueles profissionais os mais bem posicionados para reconhecerem de que modo os seus alunos podem, e conseguem, estimular as potencialidades do seu raciocínio no âmbito da história (Reisman, 2012).

Deste modo, o ensino e a aprendizagem da história acontecerão com contornos de maior pertinência se, de facto, proporcionarem o desenvolvimento de destrezas e princípios cognitivos que permitem aceder, compreender e explicar o passado. Porque, no final, sem o conhecimento histórico, uma forma de ver o mundo que permite a orientação no tempo, as ideias dos indivíduos em relação às diferentes questões da humanidade tendem a limitar-se ao aqui e ao agora (Lee, 2016). De acordo com Martineau (2002, p. 119), portanto, o ensino da história deve ser um instrumento ao serviço do desenvolvimento do “pensamento crítico y creativo”, para que os indivíduos se tornem capazes de analisar tempos diferentes e de imaginar futuros alternativos perante a evolução dos problemas sociais atuais.

Todavia, investigações várias vão evidenciando que ainda não se extinguiram, definitivamente, aquelas tradições e rotinas escolares que, relativamente à história, são pautadas pela reprodução acrítica, nos exames, de conteúdos históricos explícitos, nas narrativas académicas, sob a forma de um relato nacional e eurocêntrico do já acontecido. Ou mostram, também, que continuam a ser presença contemporânea os currículos oficiais da disciplina e as situações de avaliação que parecem querer reduzir o pensamento histórico a um conjunto de estratégias de leitura de uma narrativa pré-feita (Reisman, 2012).

Face a um ensino massificado, sobrevalorizam-se os dados memorizáveis, porque mais rápidos de lecionar, e uma avaliação das aprendizagens cuja finalidade primeira é valorar a aquisição de conhecimentos substantivos, por via do instrumento privilegiado que é o teste escrito (Gómez e Miralles, 2013, 2015; Perrenoud, 2008). Os factos recordados permitem, efetivamente, evidenciar uma faceta da consciência histórica individual, mas sem serem capazes de, em simultâneo, clarificar o modo como tal competência se desenvolve e é utilizada para fins da vida quotidiana, ou seja, como as operações mentais estratégicas vão sendo desenvolvidas e mobilizadas pelos sujeitos aprendentes (VanSledright, 2014; Seixas e Ercikan, 2015).

Além disso, uma avaliação que se centra, preferencialmente, no objeto a ser conhecido, e não no sujeito que conhece, promovendo a regurgitação leviana de informação factual e negligenciando potencialidades cognitivas latentes, tende a condicionar o aprimoramento de competências que otimizam o pensamento histórico, como a análise, a interpretação, a reflexão ou a argumentação (Gómez e Miralles, 2015).

Assim, Peter Seixas e Tom Morton (2013), por exemplo, surgiram como defensores de provas de avaliação, nas diferentes realidades escolares, que contemplem os elementos próprios do pensamento histórico, conferindo-se uma dimensão mais aberta aos testes e um maior peso valorativo aos conteúdos procedimentais. Os alunos poderão, pois, construir as suas narrativas pessoais, mobilizando os diferentes conceitos de “segunda ordem” e explicar os processos históricos com base numa individual argumentação (Lévesque, 2011).

Ou, por sua vez, VanSledright (2014) apresentou, como possibilidade para avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, o exemplo de provas mais exigentes do ponto de vista cognitivo, isto é, detentoras de questões pontuadas diferentemente e cujas respostas se tivessem de sustentar em distintas competências inerentes ao uso de evidências

várias do passado. Ainda para este autor, é fundamental que qualquer docente assegure a validade ecológica das atividades de avaliação, isto é, que ocasione momentos explícitos durante os quais os alunos possam aprender, com significado, os saberes que, depois, serão avaliados.

Neste sentido, porventura, será necessário, cada vez mais, considerar, na sala de aula de história, estratégias de trabalho, também avaliativas, que favoreçam a mobilização não só do saber narrativo factual, mas também das destrezas próprias do pensamento histórico, reiterando-se um processo de avaliação que não dicotomiza conteúdos e competências (Seixas e Ercikan, 2015). As várias atividades concretizadas no contexto escolar precisam, pois, de emergir como oportunidades para os estudantes refletirem sobre questões históricas fundamentais, situando-se num tempo e espaço particulares e constatando que sobre um mesmo facto histórico cada relato analisado pode conter uma perspetiva distinta (Van Boxtel, Grever e Klein, 2015). Porque, efetivamente, o pensar historicamente não se divide em partes e é, antes, um ato completo que, a partir de opções intencionais e fundamentadas, pode ser ensinado e avaliado.

2.2.2. Consciência histórica e competência narrativa

O conceito de consciência histórica, que nasceu na primeira metade do século XX, no âmbito da teoria e da epistemologia da história e de outras ciências sociais (Kölbl e Konrad, 2015; Kölbl e Straub, 2001), alcançou o campo da investigação sobre educação histórica na década de 1970 e acabou por ocupar um lugar destacado nas pesquisas de autores como Rüsen (2004), Seixas (2004), Lee (2004) e, em Portugal, Barca (2006b, 2007b, 2015), entre outros.

Segundo Rüsen (2005b), a consciência histórica pode ser entendida como:

an operation of human intellection rendering present actuality intelligible while fashioning its future perspectives. Historical consciousness deals with the past qua experience; it reveals to us the web of temporal change within which our lives are caught up, and (at least indirectly) the future perspectives toward which that change is flowing (p. 25).

Efetivamente, a consciência histórica diz respeito à capacidade de se estabelecerem relações significativas entre passado, presente e futuro, no contexto da vida prática dos indivíduos, sem que se menosprezem os valores e a dimensão ética inerente aos acontecimentos que decorrem num particular ambiente social e cultural. É, para Heller (1993) e Rüsen (2001, 2010a), uma das condições de existência do pensamento, mais do que uma meta, transversal a diferentes períodos da história, regiões ou culturas, classes sociais, sujeitos mais ou menos capazes de uma reflexão histórica ou social. O pensar historicamente é, por isso, um fenómeno quotidiano, mundano e inerente à condição humana, porque se sustenta na necessidade de atribuição de um significado perante um fluxo que não é controlável.

Rüsen (2010a) estabelece, então, uma tipologia funcional quádrupla que estrutura a consciência histórica ou, por outras palavras, o tipo de argumentos que se manejam na reflexão histórica sobre o passado. Assim, numa síntese dos traços característicos de cada tipo de consciência histórica esquematizados por aquele autor alemão, é possível enunciar o seguinte:

- Tipo tradicional: as origens, trazidas pela história à memória, impõem-se às condições contemporâneas da vida, assumindo os sistemas de valores uma validade atemporal; permanecem os princípios e modelos que empiricamente produzem a ordem, sendo as tradições indispensáveis para a orientação na vida prática; as formas de comunicação instituem um entendimento originário, definindo a “unidade” dos grupos.

- Tipo exemplar: tal como Tucídides, no século XVIII, afirmou, “a história, pelos casos do passado, torna-nos sábios para sempre”; prevalecem, assim, as regras e os exemplos como lição e essenciais para a orientação; são, aqui, as normas que apresentam uma validade atemporal e a identidade histórica define-se pelo recurso aos princípios estabelecidos; a experiência ensina sempre alguma coisa.

- Tipo crítico: as experiências e as circunstâncias atuais são interpretadas de forma alternativa, numa rutura com a continuidade; desconstroem-se os significados e a linguagem, rompendo-se com categorias e conceitos-chave; os valores são relativos e os sujeitos são capazes de moldar culturalmente o seu tempo, mas considerando os outros; o discurso histórico é renovado e, a partir dos contra-exemplos, critica-se ideologicamente a moral tradicional.

- Tipo genealógico: o tempo é percebido como qualidade das formas de vida humanas, assumindo-se a inevitabilidade da mudança e o carácter transitório das circunstâncias; o presente surge como transição dinâmica entre o acontecido e o futuro, sendo a identidade histórica definida nessa encruzilhada de tempos e factos; o pensamento histórico é, assim, marcado pelo ‘progresso’, ‘desenvolvimento’, ‘evolução’, evidenciado nas expressões linguísticas usadas; a identidade consolida-se no reconhecimento da alteridade, sendo possível a individualidade afirmar-se na interação com outros que têm valores e pontos de vista distintos.

Relativamente ao desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, ainda o mesmo autor (2005a) defende a existência de uma sequência lógica, e natural, sendo cada um daqueles tipos definidos condição prévia necessária para a assunção dos seguintes, no caso de estes se desenvolverem efetivamente. Assim, o ponto de partida será sempre uma consciência histórica de tipo tradicional. Em simulatâneo, são tipologias de complexidade progressiva, o que se associa ao aumento da experiência e do entendimento individual relativamente à dimensão temporal e suas especificidades, à significância histórica, às características do domínio social e, até mesmo, a uma evolução da identidade histórica perfilhada.

De acordo com pesquisas concretizadas, os tipos tradicional e exemplar são, de uma forma geral, os mais frequentes entre os sujeitos de uma qualquer sociedade, por oposição aos tipos crítico e genealógico, por razões que se associam, porventura, a um desenvolvimento intelectual humano que, só de forma progressiva, evolui no sentido de capacidades mais complexas. Também no que concerne ao ensino da história, o tipo tradicional é tido como o mais fácil de aprender, o exemplar é aquele que predomina nos currículos escolares, e os tipos crítico e genealógico, por sua vez, são aqueles que requerem maior empenho na compreensão por parte de alunos e professores. Ainda assim, para os mais jovens, paulatinamente se tem considerado que o trabalho em história deve permitir a interpretação da mudança temporal subjacente a uma ideia de desenvolvimento, relacionando-se o passado com o presente e o presente com o passado, para além de tais tempos com o futuro, numa síntese capaz de evidenciar as similitudes básicas nas formas de vida humana e as diferenças inerentes a circunstâncias distintas (Rüsen, 2012).

De uma outra forma, neste âmbito, é também possível destacar os trabalhos dirigidos por Peter Seixas (2004, 2005), no *Centre for the Study of Historical Consciousness*, com o objetivo principal de promover uma competência histórica crítica para o século XXI. Desde logo, aquele investigador optou pela adoção de uma definição mais inclusiva e complexa de consciência histórica, entendida como: “individual and collective understandings of the past, the cognitive and cultural factors that shape those understandings, as well as the relations of historical understandings to those of the present and the future” (Seixas, 2004, p. 10).

Ao mesmo tempo, procurou estabelecer relações particulares entre as especificidades do modelo de pensamento histórico que perfilhou e os quatro tipos de consciência histórica propostos por Rüsen. Porque a base que dá forma a tal modelo, apresenta-se quase como diferentes problemas, tensões, dificuldades que exigem compreensão, mediação, acomodação e, conseqüentemente, a competência progressiva para se negociarem soluções significativas para os mesmos.

A relação entre o *historical thinking* e os tipos de consciência histórica associa-se, porventura, a uma relevância histórica que vai sendo entendida pela inclusão, implícita ou explícita, do significado de uma ação ou personalidade numa narrativa mais ampla; à utilização de fontes primárias que permitem questionar as relações entre passado e presente ou entre a disciplina de história e o quotidiano; à mudança/continuidade que não é pressuposto subjacente, mas que se vai reconhecendo como questão fundamental sobre o que mudou e o que permaneceu; à causalidade que implica o reconhecimento das condições de cada momento histórico; à empatia e dimensão ética que se têm de fazer de um confronto matizado entre diferenças que enquadram ações, sentimentos ou emoções em tempos distintos (Seixas, 2017).

Já no contexto da investigação britânica, um novo impulso emergiu, nos anos 90, com o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*, 7-14), dirigido por Dickinson, Ashby e Lee (2004), sobre os conceitos de segunda ordem e as suas relações com a consciência histórica, para além de uma conexão consequente estabelecida com as perspetivas de Rüsen.

Aqueles investigadores, portanto, procuraram analisar, em contexto de aula, os progressos de aprendizagem histórica dos jovens alunos da faixa etária em estudo, recorrendo a conceitos como prova, explicação causal, empatia e relatos (*accounts*), criando, ainda, materiais curriculares para o ensino da história. No final, Lee (2004) concluiu que sem trabalhar com a tipologia rüseneana, que considerou pouco precisa, é possível oferecer uma particular linha de reflexão sobre o desenvolvimento das ideias dos estudantes sobre história, também enquanto ponto de partida para futuras análises. De forma genérica, quando pensamos historicamente, o mundo deverá parecer diferente. Nesse sentido, segundo o mesmo autor (2016), a história é uma parte cognitivamente transformadora da educação e, como tal, só bem-sucedida quando permite que olhemos para o mundo dessa forma. Saber alguma coisa de história será, então, estar consciente, tendo em conta factores cognitivos e culturais, de que o passado interfere na sociedade atual e aplicar tal entendimento, a par dos conhecimentos substantivos do passado, a uma orientação no tempo. O enfoque direciona-se, então, para o entendimento, pelos alunos, da natureza da história, mas sem que se negligencie a construção de um quadro substantivo coerente e aberto. Deste modo, proporciona-se uma mais ampla análise crítica do mundo, enquanto consciência histórica avançada, sustentando-se positivamente as necessidades de orientação temporal.

Inspirando-se nos trabalhos de Peter Lee ou Jörn Rüsen, em Portugal, a investigadora Isabel Barca tem desenvolvido pesquisas várias sobre a consciência histórica de estudantes portugueses e, também, de outros países de expressão portuguesa. Assim, procurou já analisar as ideias dos jovens daquele país, no final da escolaridade obrigatória, sobre a história contemporânea e as suas dimensões privilegiadas; as relações entre a disciplina e a orientação pessoal e social no tempo; e os usos quotidianos da história percebidos (Barca, 2006a). Ou, mais tarde, atendeu às produções dos estudantes no sentido de estudar a história nacional portuguesa contada, definindo padrões conceptuais quanto à estrutura narrativa, aos marcadores históricos ou às personagens contempladas (Barca, 2007b). E ampliou, depois, esta investigação, dando forma a estudos comparativos transnacionais sobre as narrativas e a consciência histórica de jovens

portugueses, brasileiros e cabo verdianos (Barca, 2007b; Barca e Schmidt, 2013).

Nos seus trabalhos, aquela investigadora tem optado, de forma repetida, pela construção de narrativas por parte dos participantes. Na perspetiva de Isabel Barca (2015), tais relatos permitem alcançar indicadores referentes às identidades dos alunos, que se relacionam com a consciência histórica de cada um, para além de surgirem como indícios significativos para o ensino da história, contribuindo positivamente para a construção da orientação temporal dos mais jovens. Nesses mesmos relatos, toma como ideal a evidência de uma consciência histórica de tipo genealógico, sendo aquele que melhor equipa cognitivamente os indivíduos para enfrentar os desafios e problemas do século XXI, sobretudo porque o passado é, neste sentido, encarado como fonte para a compreensão significativa de um mundo que hoje se faz de permanências e mudanças complexas (Barca, 2007b).

Com efeito, segundo Rüsen (2005a), a forma linguística através da qual a consciência histórica realiza a sua função de orientação temporal é a narrativa. O mesmo autor defende, então, que o modo de materializar as especificidades da consciência histórica é a *competência narrativa*, que define como “the habitility of human consciousness to carry out procedures wich make sense of the past, effecting a temporal orientation in present practical life by means of the recollection of past actuality” (p. 26). Genericamente, uma narrativa será o relato de uma história com forma, conteúdo e função, mais do que a simples constatação do acontecido. Um relato no qual a sequência dos acontecimentos é marcada por relações de causalidade, por motivações inerentes, pela sua contextualização num determinado tempo e num particular espaço. É, pois, mais do que uma listagem de eventos históricos, quando se pretende ‘conferir sentido’ ao passado, ao presente e, até, ao futuro.

Desde as últimas décadas do século XX, o “xiro narrativo” nas ciências sociais (Riessman, 1993) tem ocasionado um incremento significativo da investigação associada às narrativas, à memória e à identidade, enquanto âmbitos de trabalho interdisciplinar e que permitem relacionar a psicologia (Bruner, 2004; Straub, 2005; Lászlo, 2008), a história (White, 1992; Ricoeur, 1999; Rüsen, 2005a) e a educação histórica (Barton e Levstik, 2004; Rüsen, 2010a; Stearns, Seixas e Wineburg, 2000).

No que concerne às narrativas históricas, Rüsen (2005a) identifica três características das mesmas: a) estão ligadas ao domínio da memória, uma vez que mobilizam a experiência do passado que está ali gravada, naqueles arquivos, diferenciando-a do presente; b) organizam a unidade interna das três dimensões do tempo –passado, presente, futuro– e, desta forma, a vivência do passado assume-se como relevante para a vida presente e influencia, ainda, a configuração do futuro; c) servem para a construção da identidade dos seus autores e leitores, que, por meio das narrativas, são capazes de entender a sua própria permanência face à mudança temporal. Deste modo, “historical narration has the general function of orienting practical life in time by mobilizing the memory of temporal experience, by developing a concept of continuity and by stabilizing identity” (Ibid., p. 12).

De alguma forma, o ser humano, organizado em grupos ou comunidades, confirma a sua existência também através das narrativas que conta sobre ‘quem é, de onde vem, para onde vai’ e de uma memória coletiva que dá forma àqueles relatos na vida social do dia a dia (Lowenthal, 2015; Samuel, 1994). Ler, ouvir, entendê-las, enquanto interpretações históricas, permite pensar criticamente sobre as diferentes formas como, ao longo dos séculos, os grupos humanos encararam o tempo, a passagem do mesmo, as transformações à sua volta. Por outras palavras, permite a construção de um conhecimento sólido sobre ‘o que aconteceu, onde, quando e por que razão’ no passado, numa perspetiva temporal de orientação na vida prática atual pelo ato de narrar materializada (Rüsen, 2005a).

Esta função inerente à narrativa histórica pode ser desenvolvida de quatro formas diferentes: tradicional, exemplar, crítica e genealógica, novamente segundo a perspectiva de Jörn Rüsen (2005b, 2010a), e numa caracterização que se cruza, de modo inevitável, com os tipos de consciência histórica:

- Tipo tradicional: a memória das origens permite a construção das formas de vida atuais; há, nestes relatos, uma continuidade evidente na permanência, ao longo do tempo, das práticas e valores tradicionais; a identidade de cada um constrói-se a partir daqueles padrões culturais estabelecidos previamente, e que se manifestam em estórias e mitos perfilhados; o tempo parece, assim, imutável.

- Tipo exemplar: evidencia a aplicação de regras gerais de conduta assente na memória de casos acontecidos; ao longo do tempo, em sistemas de vida que se vão alterando, aqueles princípios parecem continuar válidos; a identidade ganha forma pela assunção de normas resultantes de uma generalização decorrente de experiências já vividas; a extensão espacial é, então, a característica do tempo em tais narrativas.

- Tipo crítico: o passado e o presente são problematizados com base na memória de desvios ocorridos; as ideias prévias de continuidade entre tempos diferentes são questionadas e, nestes textos redigidos, salienta-se uma identidade construída a partir da rejeição de padrões culturais impostos; deste modo, o tempo surge como objeto de julgamento, emergindo diferenças entre o acontecido e a realidade atual.

- Tipo genealógico: estas narrativas retratam a transformação necessária das formas de vida numa determinada realidade; os sujeitos surgem integrados num processo temporal dinâmico, que se faz de mudanças nos modos de vida, no sentido do desenvolvimento e de uma mais estável permanência daquele seu grupo ao longo do tempo; a identidade mostra-se construída a partir da mediação entre o que vai permanecendo e o que muda de facto, num particular contexto real; há, nestas redações, um relato temporalizado e que reflete uma adaptação individual para o entendimento das mudanças temporais ocorridas.

No contexto escolar, de uma forma geral, são as narrativas de tipo tradicional que proliferam, porque tidas como mais simples de redigir, seguindo-se os relatos de tipo exemplar, marca dos conteúdos históricos ensinados e aprendidos nas salas de aula e, portanto, rapidamente adotados pelos estudantes. Por sua vez, os tipos crítico e genealógico afirmam-se como mais exigentes, quer para alunos quer para professores, e, como tal, menos recorrentes nas redações surgidas.

É notório, hoje, que diferentes estudos têm vindo a ser encetados com base em tal assunto, todavia este modelo de tipologias narrativas parece oferecer, ainda, outras possibilidades de investigação experimental. Rüsen (2005b), por exemplo, salienta a relação entre aquele modelo, que combina elementos essenciais da competência narrativa e diferentes estádios de desenvolvimento, e o entendimento da aprendizagem histórica, mas considera que se pode ir mais além, estudando de forma ampla a relação existente entre a estrutura das narrativas escritas e a idade ou nível de ensino dos autores. Por outro lado, considera que pode ser viável uma análise que cruze os tipos de narrativas elencados e as características da aprendizagem moral dos sujeitos, aprofundando-se, assim, tal componente da consciência histórica. Isto porque, na sua opinião, qualquer discussão referente aos valores e raciocínio moral pode, naturalmente, relacionar-se com as dimensões da aprendizagem e da consciência histórica.

Sob um outro olhar, mas ainda no que diz respeito à história e às narrativas históricas, entende-se que, como noutros domínios da sua vida, o ser humano dispõe de um ‘esquema narrativo mental’ que influencia a compreensão dos relatos lidos, ouvidos ou construídos. Sobretudo porque os alunos detêm conhecimentos prévios sobre o passado e estruturam esse

saber, sob a forma de narrativas, com o intuito de lhe conferir sentido. Este contacto com a estrutura narrativa, desde muito cedo, facilita a sua utilização e análise numa aula de história, contudo pode também condicionar ou distorcer a aprendizagem histórica, se se negligenciar o facto de um relato ser uma construção intencional, marcada por decisões individuais sobre o seu começo, os traços característicos das personagens, as causas e consequências de um acontecimento, o seu término.

A narrativa histórica é, de facto, somente uma ferramenta, com algumas inclusões e outras tantas omissões, que, deste modo, medeia o nosso acesso ao passado:

This kind of narrative may have had the advantage of helping us understand, at least in part, the actions of those who held political, legal, and economic power in society, but it had the distinct disadvantage of providing little insight into the lives of the majority of the population (Barton e Levstik, 2004, p. 137).

Pese embora aquela ideia anterior, a leitura e escrita de narrativas, no seio da aprendizagem da história, surge como uma estratégia essencial para a compreensão histórica, por parte de um aluno que se quer, de acordo com as premissas construtivistas, que detenha um papel ativo na construção do seu saber.

Por sua vez, como prática da escrita individual, a narrativa não deixa de ser, também, a consubstanciação de um código organizado de signos com significado e, por isso, promotora do desenvolvimento de competências relacionadas com a mobilização da língua materna, nomeadamente o conhecimento dos vocábulos e a sua utilização em estruturas sintáticas corretas. E aprimora, ainda, a capacidade de conferir sequência lógica aos factos selecionados (encadeamento temporal e causal), o uso intencional de determinadas expressões ou ideias, o sentido de ordem e de coerência textual.

Além disso, assume-se como um meio para, através do saber histórico, se pensar sobre os outros, aquilo que foi já dito ou escrito, o que se passou e por que razão, “l’écriture de l’histoire par les élèves est pour eux un outil au service de la construction du savoir historique quand elle les conduit à penser historiquement” (Cariou, 2012, p. 19). Adquire, pois, um outro significado, quando se constata que os alunos vivenciam a oportunidade de construir e comunicarem relatos válidos do passado, sem que se sustentem no uso arbitrário de quaisquer evidências disponíveis (Lee, 2016) e procurem, pelo contrário, conferir realidade a frases factuais singulares e apropriar-se, gradualmente, das mensagens históricas transmitidas.

Por sua vez, numa perspetiva subjacente à teoria das representações sociais, Liu e Hilton (2005) têm insistido no papel destacado que detêm as narrativas históricas na construção da identidade dos grupos sociais, nas suas relações internas e externas desenhadas e na articulação dos valores e normas das diferentes sociedades. Porventura, porque se torna cada vez mais perceptível que as histórias que contamos e escutamos contribuem para uma definição de nós mesmos e das interações que estabelecemos com os outros:

History provides us with narratives that tell us who we are, where we came from and where we should be going. It defines a trajectory which helps construct the essence of a group’s identity, how it relates to other groups, and ascertains what its options are for facing present challenges. A group’s representation of its history will condition its sense of what it was is, can and should be, and is thus central to the construction of its identity, norms and values (p. 1).

2.2.3. Identidades nacionais, educação histórica e cidadania democrática

2.2.3.1. Identidades nacionais e narrativas históricas

Inevitavelmente, no mundo social, cada sujeito socorre-se de “estratégias simbólicas de apresentação e representação” (Bourdieu, 1996, p. 115) para se classificar a si e aos outros. Tal como foi já analisado no capítulo anterior, as representações assumem uma função de preservação e simultânea justificação da diferenciação social, podendo, por isso, ocasionar uma relação entre grupos distintos, cada um com a sua racionalidade e respetivos limites, caracterizada pelos estereótipos, pela discriminação, pela distância (László, 2001).

São as valorações identitárias dos indivíduos que, de alguma forma, se tomam como ponto de partida para que particulares significados sejam atribuídos ao passado histórico. De facto, como nos sintetiza Sáiz (2015), sobre as identidades nacionais e os nacionalismos, evidenciam-se três visões distintas: a visão instrumentalista, de meados do século XX, sendo a ideia da identidade nacional tida como uma invenção artificial e inerente a interesses políticos; a perspectiva do senso comum, para quem a identidade nacional é, num ponto de vista romântico e essencialista, um conjunto de características vinculadas naturalmente aos indivíduos e não o resultado de uma construção contextualizada; mais consensual a nível académico, o paradigma modernista e construtivista que reconhece a identidade nacional como uma construção individual e coletiva, acontecida em determinados contextos históricos, políticos e culturais e mediante a intervenção de diferentes agentes de socialização.

A identidade nacional é, em parte, um produto cultural, alimentado pelas vivências quotidianas, que se sustenta em símbolos criados, como as efemérides, os feriados ou os monumentos. E estes configuram “una mirada inicial y afectiva que es previa a la enseñanza de la historia e incluso a la alfabetización” (Carretero e Kriger, 2006, p. 3) que, inevitavelmente, intervém na aprendizagem histórica proporcionada, desde idades precoces, aos sujeitos numa qualquer comunidade.

A história pode, se assim for entendido, reforçar as identidades nacionais num jogo de identificação, projeção e simbolização, quando dá a conhecer as genealogias e os fundadores, justifica pertenças e domínios, desenha ou retrata as diferenças face aos outros e as semelhanças com aqueles que pertencem ao ‘nós’, e se converte num conjunto de ideias que, de uma forma básica, delimitam o pensamento. Veja-se, a título de exemplo, o conteúdo do discurso do Presidente da República portuguesa, Marcelo Rebelo de Sousa, proferido no dia 10 de junho de 2016, aquando do convencionado Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas:

(...) Portugal é o seu povo. Ele não vacila, não trai, não se conforma, não desiste. (...) Assim, ao longo dos séculos, se foi construindo a identidade nacional. (...) Foi o seu sangue que mais correu desde a conquista do território com Afonso Henriques. (...) Foi o povo que não se vergou durante 60 anos, até chegar o 1.º de dezembro de 1640. (...) Foi o povo que na instauração da República sonhou, lutou e persistiu na busca de um país melhor. Foram os soldados de Portugal que resgataram, com o povo e para nós, a honra, e deram sentido à palavra liberdade. O povo, sempre o povo, a lutar por Portugal (Rádio Televisão Portuguesa, 2016).

Uma manifestação de um contributo popular para a construção do nacionalismo. Neste caso, ‘banal’ (Billig, 2014) ou ‘quotidiano’ (Edensor, 2002, 2015), porque desta forma alcança-se a identificação com uma nação que se apresenta como uma comunidade política partilhada e representada por aquele Estado democrático.

É incontornável o facto de os contextos escolares estarem integrados em nações específicas e de, efetivamente, a história escolar desempenhar um papel na construção das identidades nacionais:

la nación es una idea, un sentimiento, no es una realidad material; es una realidad político-ideológica que se ha desarrollado desde el siglo XIX (...) y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esa idea (...) (López Facal, 2012, p. 52).

O ensino da história surgido no final do século XIX, então, conduzia-se por intenções identitárias, associadas à legitimação do passado constitutivo das nações e à construção de identidades coletivas essenciais para se consolidar uma identidade nacional (Berger, 2012; López Rodríguez, 2015b; Carretero, 2017). Como tal, as narrativas históricas utilizadas sustentavam essa intencionalidade e, fazendo referência a ‘our country’s history’, influenciavam a compreensão e análise concretizada pelos alunos relativamente às informações sobre o passado (VanSledright, 2008). A visão epistemológica face à história afirmou-se, assim, fechada, única, inequívoca, os pontos de vista distintos dificilmente se entendiam, os relatos não oficiais colocavam-se de parte.

Já nos anos 60 do século passado, a influência das ciências sociais refletiu-se nos programas escolares de tal disciplina que, de alguma forma, passaram a perspetivar uma compreensão crítica do passado e da sua relação com o presente e futuro. Todavia, os estudos mais recentes parecem dar conta de uma função identitária subjacente à história que, nos dias de hoje, se vai mantendo, em várias realidades, ainda que de forma mais subtil (Carretero e Kriger, 2006).

De facto, tanto nas narrativas oficiais como naquelas que são produzidas pelos alunos nas escolas, prevalecem tópicos identitários e estereotipados que retratam uma memória coletiva que tende a enaltecer o valor dos fundadores e dos heróis da nação (Gómez e Miralles, 2017). Parece procurar-se, desta forma, um ensino da história que proporcione a definição exata de identidade nacional ao invés de ocasionar, por via de múltiplas narrativas estudadas, a discussão sobre o eventual significado do conceito (López Rodríguez, 2015b). Nos contextos escolares, então, emerge um relato simples e linear do passado, sustentando a ideia da nação como uma comunidade imaginada e promovendo a aproximação identitária dos alunos, repetidamente de forma anacrónica, à realidade política atual. Quase como se a história se pudesse resumir a uma descrição acrítica do acontecido, pronta a ser transmitida aquando do processo de ensino e de aprendizagem.

Um tipo de narrativa particular que emerge, enquanto unidade de análise para o atual pensamento científico e social, é a *narrativa mestra nacional*. E são diferentes os autores que apresentam uma eventual explicitação alusiva a tais narrativas históricas nacionais. Wertsch (2002) refere-se a artefactos culturais, feitos de conteúdos selecionados de acordo com particulares objetivos e que, por isso, configuram o modo como o passado é representado e entendido; Rüsen (2004) reconhece-as como instrumentos repletos de elementos emocionais e identitários, organizadores do conhecimento; para Heller (2006), por sua vez, são padrões de interpretação geral com a função de conferir sentido ao passado, presente e futuro de uma comunidade; segundo Carretero e Van Alphen (2014), de forma breve, são relatos da história própria de um país; Saíz (2015) entende-as como meta-relatos que fixam a história oficial de cada nação de forma teleológica; e López Rodríguez (2015a) sublinha o facto de serem narrativas fechadas que procuram definir uma linha clara do passado ao futuro, sendo a nação o protagonista permanente.

De uma forma genérica, e aglutinando as diferentes perspetivas enunciadas, as narrativas mestras nacionais caracterizam-se, não raras vezes, pela recuperação acrítica de atuações de personalidades e de eventos históricos, pela dimensão romântica e de valorização das ações do próprio grupo em detrimento dos demais, pelas fundamentações essencialistas e não históricas, condicionando, pois, a forma como os sujeitos interpretam o passado (VanSledright, 2008). São relatos contados que favorecem com maior significado a construção de uma identidade nacional partilhada do que o desenvolvimento de um pensamento assente na criticidade e reflexividade.

Mas são estas narrativas que têm definido os contornos dos discursos nacionalistas dos estados-nação europeus e que, de alguma forma, surgem plasmados nos currículos escolares da disciplina de história. Desde o século XIX a esta parte, influenciam, pela sua quase omnipresença, os usos públicos da história, tanto no âmbito educativo, como na realidade informal, e neste último caso pela sua presença nos meios de comunicação de massas e nas manifestações artísticas, como a televisão, os jornais, a pintura ou a literatura (Saíz, 2015). Na contemporaneidade, podemos afirmar que uma nação é uma narração, granjeado as suas representações evidente popularidade nas plurais vias de comunicação social.

Tais relatos de uma comunidade, desde os primórdios até à atualidade, enquanto formato oficial da história de um estado-nação, emergem como narrativas que se aproximam significativamente daquelas que subjazem a religiões, classes ou etnias e com as quais até estabelecem ligações ou vínculos (Berger, 2015; Saíz, 2015). De acordo com alguns autores (Carretero, 2017; Carretero et al., 2013; Carretero e Bermúdez, 2012; López Rodríguez, 2015a), podem identificar-se certos traços característicos e distintivos das narrativas mestras nacionais:

- a) o sujeito histórico define-se numa lógica de inclusão-exclusão; assim, emerge uma categorização inventada que distingue o ‘nós’, de características positivas, dos ‘outros’, de características negativas;
- b) as personagens e os acontecimentos históricos são apresentados como mitos ou heróis, mais do que com características historiográficas;
- c) os processos históricos são simplificados por via de explicações monocausais, resumindo-se à conquista da liberdade e do território;
- d) as orientações morais são básicas, legitimando-se os atos de violência e as decisões políticas inerentes de uma comunidade nacional, porque se pressupõe um direito essencialista sobre um determinado território;
- e) a conceção romântica da nação e dos cidadãos, encarados como entidades políticas pré-existentes, com uma natureza eterna, atemporal.

Estas características retratam, de alguma forma, a representação do conceito de identidade nacional nas narrativas mestras, assim como os elementos emocionais e os juízos morais que incluem. Aquele conceito tem, então, uma presença indiscutível nos relatos, assumindo uma dimensão essencial (López Rodríguez, 2015a). Por outras palavras, contam-se os factos acontecidos ao longo do tempo, sendo a nação o protagonista sempre presente. E face àquela entidade permanente, os habitantes de um país são detentores de uma essência identitária, destacando-se a identidade nacional como um elemento natural do ser humano. Há, pois, um vínculo que se pode estabelecer entre passado, atualidade e futuro, permitindo-se um processo de identificação entre o leitor de hoje e os protagonistas de ontem, que sublinha, portanto, uma ‘timeless national identity’ (Carretero, 2017).

Alguns estudos já concretizados neste âmbito, nomeadamente com estudantes portugueses e brasileiros (Barca, 2007b; Schmidt, 2008; Barca e Schmidt, 2013) ou russos (Wertsch, 2002), destacam uma identidade nacional positiva, de confiança na evolução histórica do seu país. Mas se os jovens russos, nas suas narrativas, associam o progresso do país ao triunfo sobre os

inimigos estrangeiros, os portugueses veiculam uma perspetiva progressista inerente ao triunfo sobre forças internas, particularmente as da ditadura salazarista (Barca e Schmidt, 2013), distanciando-se de uma identidade nacional que exclusivamente se constrói por oposição a forças exteriores.

No contexto canadiano, por sua vez, Lévesque e os seus colaboradores (2015) concluíram que os jovens estudantes que mais se identificam com o grupo interno franco-ontariano evidenciam uma visão narrativa do passado mais estruturada e orientada de acordo com a memória coletiva partilhada, mobilizando núcleos de enunciação básicos, como personalidades e mitos fundadores da região francesa de Ontário.

Nos Estados Unidos, Alridge (2006) observou que, não raras vezes, a história retratada pelos alunos é simplista e unidirecional, porque somente associada aos ‘grandes homens’ que conduziram o país ao ideal de progresso e civilização, camuflando-se os aspetos mais controversos. Quase como se a história não tivesse de ser contextualizada e relacionada com a atuação de diferentes grupos sociais, antes meramente usada para defesa da superioridade moral da própria nação (Barton e Levstik, 2004). Para os alunos americanos, então, a finalidade primeira, e talvez única, da história é uma aprendizagem profunda sobre a sua origem individual e a da sociedade na qual estão imiscuídos, exaltando-se a ‘nossa nação’ como meio para a formação e desenvolvimento de uma real identidade nacional (Barton, 2001). Aqueles estudantes conhecem a derrota europeia face à expansão norte-americana, a origem política do país ou o impacto quotidiano de alterações tecnológicas ali iniciadas, contudo não detêm um saber detalhado e completo sobre os vários acontecimentos decorrentes de tais aspetos mais genéricos (Barton, 2010b). Há, acima de tudo, uma história que é sobre ‘nós’, os americanos, que se constrói desde a família de cada um até à realidade nacional.

Na Irlanda do Norte, de um outro modo, os alunos reconhecem a história como um veículo para que possam aprender sobre a vida dos sujeitos noutros tempos e locais. Isto porque, existindo duas narrativas internas em conflito, pois construídas ou pelos unionistas ou pelos nacionalistas, prevalece uma disciplina que aborda a cronologia, a antiguidade, os aspetos sociais e que evita sugerir uma qualquer identificação com a história representada (Barton, 2001).

As diferentes narrativas nacionais emergem, assim, como um reflexo do processo subjetivo que é intrínseco à identificação (Carretero et al., 2013; Sáiz e Gómez, 2016) e influenciam de forma significativa o entendimento e a análise dos alunos face à informação sobre o passado. De um modo transversal a diferentes contextos, as mensagens nucleares das narrativas dos estudantes sobre a história nacional orientam-se no sentido de uma avaliação a partir de um filtro cultural e de uma valorização dos elementos históricos que permitem interpretar e, por vezes, legitimar o presente (Éthier et al., 2010; López Rodríguez, 2015b). São tais narrativas mestras, pois, um tipo de “schematic narrative template” (Wertsch, 2004), ou seja, um conhecimento gerado e compartilhado por uma comunidade concreta que, também enquanto ferramenta social, medeia a interpretação do passado concretizada por tal grupo.

2.2.3.2. O caso português

Hoje, a disciplina de história no 2.º ciclo do Ensino Básico português versa de forma praticamente total sobre o passado nacional, o que se torna ainda mais evidente quando a denominação da própria inclui, ela mesma, a palavra ‘Portugal’. Também desta forma, a história “tem utilidade sobretudo na medida em que permite que a identidade de um país seja formada com base em acontecimentos que promovem auto-estima social” (Gago, 2007, p. 280).

A história escolar ainda se centra em episódios e figuras portuguesas tidas como mais significativas ou no desenvolvimento de relações de pertença (Félix, 1998), sob a forma de um

discurso descritivo, linear, acrítico. Não se consideram contextos mais vastos ou especificidades inerentes às diferentes dimensões da vida humana (Barca, 2007b, 2015) e não se distanciam os condicionamentos curriculares para surgirem conteúdos realmente adaptados à formação de cidadãos responsáveis, justos e atuantes num mundo que conhecem (Alves, 2001). Ou seja, vai prevalecendo uma visão tradicional da história, focada na exaltação de certos períodos e acontecimentos do passado que, em simultâneo, pululam nas representações da população e reforçam o nacionalismo banal quotidiano.

De alguma forma, “a finalidad de la historia escolar sigue más cerca de una perspectiva romántica de construcción de identidades nacionales que de una formación crítica de la ciudadanía” (Sáiz, 2015, p. 40). Mas talvez se pudesse considerar a disciplina segundo uma outra perspectiva e “inventariadas as metas de todas as aprendizagens, era fundamental que cada saber disciplinar identificasse qual o contributo que podia fornecer para essa formação global e conseguisse ser capaz de colocar os conteúdos específicos ao seu serviço” (Alves, 2001, p. 31).

De facto, os jovens portugueses continuam a constituir um caso ilustrativo de uma identidade retrospectiva, ou seja, uma identidade orientada para o passado e a tradição, nostálgica, marcada pelo encantamento histórico. Há um capital histórico, objetivado em monumentos ou bens arqueológicos, relatos ou histórias contadas, mapas ou imagens, que se transmite de geração em geração e que se institucionaliza sob a forma de identidade nacional (Pais, 1999). Afirma-se, como tal, uma visão da nação portuguesa como património comum ou, por outras palavras, como uma entidade natural, unificada por uma origem, língua, história e cultura partilhadas por todos os membros daquela comunidade.

No entanto, nem todos os sujeitos portugueses têm de adotar a mesma, e única, narrativa substantiva sobre o passado. A história quer-se, antes, e nas sociedades de hoje, como um contributo para a mobilização de identidades na construção de uma narrativa abrangente, consistente e com base na argumentação racional e no respeito pela evidência (Barca, 2007b). E “a capacidade de se utilizar assim a disciplina nada tem a ver com a sua perversão. Não invalida nem marginaliza a leccionação dos conteúdos, antes os coloca ao serviço de realidades intemporais” (Alves, 2001, p. 28).

Não é possível condicionar o acesso a um conhecimento passado –às vivências, às histórias, aos acontecimentos–, entendidos na realidade do seu tempo e que, no presente, favorecem uma interpretação mais realista e racional da atualidade e o exercício de uma cidadania consciente e responsável. Neste sentido, afirmou o político e escritor português Manuel Alegre, “se as gerações mais novas deixam de saber as nossas raízes, de onde é que viemos, o que é que fizemos, e se começa a haver preconceitos para falar em certas coisas (...), começa a haver (...) uma identidade enfraquecida” (Agência Lusa, 2016)³.

Contudo, o conhecimento da trama narrativa nacional não pode, para evitar tal ‘identidade enfraquecida’, adquirir contornos de simplificação ou de mitificação, e é a história que permite, com veracidade, contar “as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências” (Alves, 2016, p. 20). Tal como afirma Barca (2007b), a identidade nacional também se constrói no seio do reconhecimento da complexidade identitária:

³ Disponível em http://24.sapo.pt/noticias/nacional/artigo/alegre-e-marcelo-querem-que-historia-seja-disciplina-prioritaria-no-ensino_20643561.html.

uma História nacional ficará sempre amputada se não (...) atender a estruturas e a movimentações transversais nas suas várias dimensões culturais, sociais, políticas, científicas e tecnológicas – que atravessam as sociedades em qualquer tempo, é essencial para se capturarem significados genuínos de convergências, tensões e conflitos entre os seres humanos (p. 22).

Alunos competentes, em e sobre história, tornar-se-ão sujeitos capazes de encarar, de forma racional e informada, a realidade presente e os seus problemas de diversidade identitária (Sáiz, 2015; Sáiz e López Facal, 2012); de olhar para além dos interesses exclusivistas do seu grupo de pertença – o ‘nós’, portugueses; de aceitar a possibilidade de diálogo intercultural com o outro em detrimento de uma ambição de supremacia; de entender o eventual fortalecimento da sua identidade pela cooperação com outras identidades.

De facto, falar de consciência histórica é falar do desenvolvimento, e reconhecimento, de idiossincrasias locais, interculturais e globais que existem simultaneamente. Como assinalam Barca e Schmidt (2013):

(...) se os sentidos de pertença a um dado grupo criam condições favoráveis para, à partida, atribuir mais valor e significância à História local e nacional do que à de outros povos ou mesmo à História global, o contacto cognitivo com esta ou a de outros povos cria condições para que se alarguem os horizontes de identidade do sujeito (p. 38).

2.2.3.3. Educação histórica para uma cidadania democrática

No que diz respeito às funções conferidas à história no sistema escolar, vários autores (Wineburg, 2001; Castorina, 2005, 2010; Barton, 2010a) têm constatado, a partir dos seus estudos, uma notória contradição. Por um lado, notam-se os objetivos de promoção de um pensamento crítico e informado no âmbito das ciências sociais e de desenvolvimento da consciência histórica associada a uma miríade de competências que são mais do que os conhecimentos substantivos; por outro lado, surgem os objetivos de natureza romântica, de identificação com a comunidade nacional por via da emoção, do olhar apenas positivo face ao passado e presente do grupo de pertença. Ou seja, pretende-se que os alunos, simultaneamente, “amem o seu país” (Nussbaum e Cohen, 2002) e “entendam o seu passado” (Seixas, 2004). E esta coexistência de intenções, não raras vezes acontecida, ocasiona uma inequívoca desordem de raciocínio na mente dos estudantes (Carretero et al., 2013; López Rodríguez, 2015a)

Ainda assim, algumas investigações recentes (Stearns, Seixas e Wineburg, 2000; Barton e Levstik, 2004; Wilschut, 2010; VanSledright, 2008; Lévesque, 2011; Chapman, 2016), por sua vez, têm conseguido ocasionar um progressivo e amplo consenso sobre a ideia de que a educação histórica deve promover uma compreensão inequívoca das diferenças epistemológicas entre tempos distintos, da nação apenas como resultado de processos históricos, políticos e sociais e sem uma existência teleológica ou das diversas narrativas nacionais tão-só como ferramentas de representação que podem derivar de distintos usos e discursos alusivos ao passado.

Se desde cedo se reconhecer que os relatos históricos podem variar no modo como o seu conteúdo é perspectivado, também assim se entende, de modo paulatino, a dinâmica que dá forma ao mundo em que vivemos (Carretero e Van Alphen, 2014). É necessário investir didaticamente na história como construção, na investigação e problematização dos fenómenos históricos, numa educação para os valores (Gómez e Miralles, 2017). Desta forma, assegurando que os mais jovens, desde logo, conhecem as descontinuidades, as diversas temáticas abordadas na história, as anteriores omissões, os já apelidados de marginais ou os que foram feitos ausentes, potencia-

se uma ampla reflexão sobre os acontecimentos sociais do passado, as dimensões várias da humanidade, aquilo que é o bem comum (Barton e Levstik, 2004). Consequentemente, atua-se no sentido da formação de sujeitos competentes na interpretação do meio onde intervêm, isto é, de cidadãos participativos, indagadores e com interesse para além das fronteiras do país onde vivem.

O ensino da história pode evidenciar-se, pois, como uma oportunidade para a promoção de uma educação para a cidadania ponderada, argumentativa e responsável, assim como um incentivo para o entendimento e busca do bem-estar coletivo, mundial (Barton e Levstik, 2004), até porque “la convivencia democrática en las actuales sociedades multiculturales, mestizas, exige un educación diferente al viejo adoctrinamiento patriótico del nacionalismo romântico” (Armas e López Facal, 2012, p. 89).

Aprender história tem de ser, então, entender os diferentes valores, atitudes, crenças e intenções que distinguem indivíduos, também eles diferentes, porque habitantes de um mundo cada vez mais globalizado e de sociedades marcadas pela heterogeneidade étnica, cultural e linguística. E este será “the starting point for mutual understanding, as well as the basis for meaningful communication” (Barton e Levstik, 2004, p. 210). Porque esses valores, atitudes, crenças e intenções têm sentido e significado, são outras formas de olhar o mundo e o seu reconhecimento é fundamental enquanto compreensão histórica, mas também como via para o diálogo contemporâneo profícuo numa realidade que sabemos plural, diversa e democrática.

Poder-se-á potenciar, assim, a formação de sujeitos que aceitam a diferença e se colocam no lugar do outro, que reconhecem a pluralidade de identidades, que entendem o direito de cada um construir a sua própria identidade e que superam os limites da ignorância (Armas e López Facal, 2012; Gómez e Miralles, 2017). Como tal, é nas aulas daquela disciplina que se podem preparar os sujeitos para analisarem com criticidade evidências e informações, para assumirem as suas responsabilidades, para respeitarem um mundo que é incerto, para partilharem as suas, e tomarem como legítimas outras opiniões fundamentadas sobre assuntos controversos (Harris, 2011). Ou seja, é nas aulas de história que a formação para a cidadania também pode acontecer, dotando-se os jovens estudantes das ferramentas necessárias para a compreensão da realidade onde vivem e, como tal, para uma intervenção informada e responsável nas vivências do seu quotidiano. Paulatinamente, emergem raciocínios fundamentados e uma visão ampla do mundo real, testemunhos da sua dimensão cosmopolita ou, por outras palavras, de cidadãos formados e que reconhecem, agora, o carácter histórico de realidades e instituições e as vantagens do diálogo para a resolução de conflitos (Barton e Levstik, 2004; Armas e López Facal, 2012).

A educação histórica, desta forma considerada, tem de acontecer numa perspetiva social, temporal e espacial, para que os sujeitos olhem o seu papel de cidadãos de modo contextualizado, mais além do conhecimento político atual e francamente relacionado com as ações pró-democráticas concretizadas ao longo do tempo. De facto, a história pode contribuir para a formação de indivíduos que são capazes de desenhar a sua própria identidade, quando permite que os mesmos não sejam somente expostos à doutrinação por via de um contar subvertido (Éthier e Lefrançois, 2012) e vivenciem a oportunidade de reconhecer “alternative histories that may challenge the national history presented in school” (Levstik, 2011, p. 111).

2.3. OS PROFESSORES E O ENSINO DA HISTÓRIA

2.3.1. Investigações sobre os professores de história

A nível internacional, as investigações sobre a profissionalização do ofício do professor têm surgido na sequência da evolução da realidade educativa em geral e das sociedades em

particular (Perrenoud, 2002). Estudam-se, nomeadamente, a importância de uma formação docente que estimule as práticas reflexivas dos professores, enquanto elemento relevante para a intervenção ativa dos docentes na definição de propósitos e finalidades do seu trabalho (Pérez Gómez, 1992; Zeichner, 1993, 2008). Ou reflete-se sobre os contributos para a melhoria das características do processo de ensino e de aprendizagem de um profissional que investiga sobre a própria prática (Schön, 1992, 1998). Há ainda autores, como Giroux (2001), que, através das suas pesquisas, optam por destacar uma visão alternativa do trabalho dos professores. Estes, mais do que técnicos especializados na burocracia escolar e que (só) cumprem as prescrições de um currículo por outros definido, podem assumir-se como intelectuais transformativos que aglutinam, na sua atuação, reflexão e pesquisa, aquando da formação de cidadãos também eles ativos e questionadores.

Por sua vez, as linhas de investigação associadas à identidade profissional docente (Day, 2004; Vaillant, 2010; Marcelo, 2011) e às pesquisas narrativo-biográficas e histórias de vida dos professores (Bolívar, 2006, 2011, 2012; Bolívar, Cruz e Ruíz, 2005; Goodson, 2003, 2004; Goodson e Numan, 2002; Leite, 2011) têm, nas últimas décadas, acrescentado reflexões várias no panorama investigativo que se direciona para a realidade dos professores.

No primeiro caso, assim, os estudos dão conta de uma identidade profissional que se vai construindo como ação permanente e dinâmica, de acordo com as circunstâncias sociais, históricas e profissionais experienciadas, marcada de forma invariável pela dimensão pessoal de cada docente. Uma configuração de representações subjetivas sobre a profissão que também surge inerente às transformações educacionais reguladas numa perspetiva mais ampla e às culturas escolares que vão ocasionando mudanças significativas a nível individual e coletivo. Atualmente, os investigadores reconhecem uma crise que afeta aquela identidade docente construída, como resultado de alterações sociais e escolares que têm vindo a transformar o trabalho docente, a sua imagem social ou a valoração cultural de tal papel, sendo necessária, pois, a sua reconstrução, nomeadamente pela adoção de discursos alternativos (Day, 2004; Bolívar et al., 2005; Nóvoa, 2017).

Uma outra linha de investigação tem evidenciado a importância da pesquisa narrativo-biográfica, enquanto modo próprio de investigar, porque as histórias de vida dos docentes, contadas na primeira pessoa, permitem compreender como cada um constrói o sentido daquela profissão, também revelando os significados sociais conferidos à mesma. Valoriza-se, como tal, a polifonia de uma trama narrativa que se conta de forma sequencial e que se faz de uma particular dimensão espacial e social. Sendo os docentes agentes educativos fundamentais, as suas histórias de vida são um meio para que se possam fazer visíveis, assim como para que se evidencie o seu saber, porque aquelas se vinculam ao desenvolvimento profissional feito de diferentes etapas, decisões e acontecimentos críticos, à identidade profissional subjacente a particulares estilos e ciclos de vida, às mudanças educativas experienciadas de forma idiossincrática e única (Goodson, 2003, 2004; Goodson e Numan, 2002).

De facto, “las historias son siempre más grandes que nosotros” (Tabucci, 2010, p. 101) e, como tal, tais pesquisas vão para além do relato e fazem a sua reconstrução, a partir de categorias conceptuais, temporais ou temáticas, para a interpretação de cada história de vida singular ou de cada identidade específica e situada no tempo e no espaço (Bolívar, 2011; Leite, 2011). Desta forma, outorga-se relevância e significado à corriqueira dimensão discursiva humana e confere-se importância às perspetivas biográfica e pessoal (Goodson, 2003; Goodson e Sikes, 2001; Roberts, 2002), também relativas a um trabalho diário que se desenvolve política e socialmente. Porque se podem entender trajetos e condições que ao longo de diferentes momentos foram enformando a identidade docente ou, a partir de uma pessoal forma de ser, estar e atuar, como se

vivem as mudanças no ato de ensinar quotidianamente e como se opina sobre as possibilidades para reformar, reestruturar e repensar esse ensino (Goodson, 2003).

“Si la life-story individualiza y personaliza, la life-history contextualiza y politiza” (Goodson, 2004, s.n.), uma vez que a investigação no âmbito dos estudos sobre professores, não preconiza uma restrição às histórias individuais, antes uma interpretação mais ampla de contextos, processos, cenários ou identidades coletivas de uma época e que, a partir do presente, também configuram identidades profissionais. Sem que se queiram emitir juízos valorativos sobre esta ou aquela identidade, mas entender, pelas palavras relatadas, formas várias de assumir uma profissão, de se relacionar com os outros e com o conhecimento, de expressar sentimentos e motivações, emoções e detalhes, de comprometer-se com projetos (Bolívar, 2011, 2012; Leite, 2011).

Ainda a nível internacional, e numa perspetiva mais restrita sobre os professores de história e/ou ciências sociais, é possível destacar três linhas investigativas fundamentais: a) a formação académica dos professores; b) o pensamento e representações dos docentes sobre a disciplina (de história), o seu ensino e aprendizagem; c) as práticas profissionais adotadas.

No que diz respeito àquela primeira linha, destaca-se, desde logo, o trabalho do norte-americano Avery (2010), enquanto análise que sublinha a importância de uma formação de professores de ciências sociais cuja finalidade coincida com o que se considera ser relevante no ensino e a na aprendizagem naquele âmbito e na era da globalização. Também Armento (2000) elaborou uma síntese do trabalho teórico e empírico relacionado com a temática, mas salvaguardando a preponderância de uma formação que favoreça o ensino, a aprendizagem e a investigação significativos e que promova um sentido de responsabilidade profissional. Virta (2008) apresentou uma descrição dos cursos de professores de história no contexto de um país –a Finlândia– que reconhece um amplo valor à educação para a construção da nação e para a criação da identidade nacional. O canadiano Peter Seixas e seus colegas (2002) enquadraram-se naquela linha de investigação com uma reflexão sobre as competências fundamentais que a formação profissional terá de proporcionar aos docentes e que não se esgotam no ser capaz de ensinar uma história que é mera transmissão de uma memória social. Ainda sobre a formação de professores, é possível sublinhar as pesquisas de Barton e Levstik (2004) e Haydn (2011) sobre um ensino da história que exige um professor dotado de conhecimentos amplos e profundos sobre a disciplina e as suas práticas e de saberes sofisticados sobre como ensinar, para que assim se ocasionem aprendizagens significativas aos alunos. Sendo a sua formação, porém, apenas uma parte do entendimento pessoal sobre a educação, a par da personalidade de cada um, das experiências acumuladas e dos fatores institucionais vivenciados.

Por sua vez, na linha de investigação direcionada para as opiniões e conceções docentes, emerge, da realidade inglesa, a pesquisa encetada por Harris e Burn (2016) relativamente às opiniões de docentes ingleses sobre a história incluída nos currículos escolares pelas prescrições governamentais, particularmente coincidente com a perspetiva de um ensino cronológico e assente nos conhecimentos substantivos. E no mesmo contexto, McCrun (2013) estudara antes, na realidade da pós-modernidade, as perceções dos professores sobre a natureza e os propósitos da história e o reflexo de tais perspetivas nas práticas de ensino de cada docente, na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional individual. Virta (2001, 2002), para o caso da Finlândia, analisou as conceções de professores estagiários sobre a história e o seu significado na sociedade e como disciplina escolar ou, talvez até, tenha investigado a consciência histórica daqueles docentes, enquanto conceção coletiva resultante da cultura histórica de uma sociedade e, num outro estudo, atentou nas motivações e crenças de docentes estagiários relativamente ao ensino e àquilo que pode ser um ‘bom professor’ de história, porque tornar-se docente não

deixa de ser um processo multifacetado, interativo e situado. A investigação de Tutiaux-Guillon (2003), em França, estudou o pensamento dos professores sobre as finalidades subjacentes às disciplinas de História e Geografia, no Ensino Secundário, procurando ir além de concepções outras, daquelas disciplinas escolares, que somente assentam nos conhecimentos e nas práticas concretizadas. Já Haydn e os seus colegas (2014) encetaram uma análise reflexiva alusiva à importância das representações construídas e dos pontos de vista justificados pelos professores sobre a função da história na sala de aula, a forma como os alunos aprendem, o papel dos conhecimentos prévios ou o significado de ‘literacia histórica’.

A terceira linha investigativa, uma vez associada às práticas profissionais adotadas, conta com estudos como o de Husbands, Kitson e Pendry (2003), uma investigação empírica, em Inglaterra, sobre a relação entre os objetivos curriculares e as práticas de ensino da história de diferentes professores em distintos contextos, mas também procurando entender outras razões subjacentes a tais atuações. Também é possível apontar um menos recente estudo de Peter Seixas (1999), indicador de um ensino da história, ocasionado por várias ações na sala de aula, capaz de permitir que os alunos alcancem o seu próprio entendimento crítico do passado e que não se limitem a aceitar, de forma crédula, a narrativa imposta pelo professor ou pelo manual escolar. No contexto anglo-saxónico, Lanahan e Yeager (2008) analisaram as práticas de ensino adotadas por diferentes professores em aulas de estudos sociais de níveis de escolaridade mais baixos. Em Espanha, Martínez, Souto e Beltrán (2006) desenvolveram um estudo sobre o recurso a práticas de ensino tradicionais pelos professores de história e a influência de tal opção na valoração do saber histórico. Já Javier Merchán (2005), no mesmo país, apresentou um outro estudo sobre as relações estabelecidas entre alunos e docentes nas aulas de história do Ensino Secundário, quando o currículo é entendido como uma construção histórica. Acrescem ainda a este domínio, por exemplo, o trabalho investigativo de Van Borries (2000), comparativo das práticas de ‘ensino inovador’ e de ‘ensino convencional’, pois umas e outras detêm consequências nas “reais realizações intelectuais, atividades e aplicações dos alunos” (p. 256). E, sobretudo, porque é necessário facultar ferramentas aos docentes para que estes possam refletir e decidir sobre a mais útil e relevante história a ensinar aos alunos, para além de uma ação quase submissa às tradições nacionais implantadas. Ou também a perspetiva de Wineburg (2000), valorativa das práticas de ensino da história que contemplam a preponderância dos conhecimentos prévios dos estudantes no desenvolvimento do entendimento construído da história, porque as atividades de todos os dias, de uma ou de outra forma, se relacionam com o passado.

Apesar de serem cada vez mais frequentes e visíveis as investigações internacionais e nacionais sobre os docentes e o ensino da história, talvez seja possível ir ainda mais além, até porque, na opinião de Olga Magalhães (2002, p. 100):

a escassez de estudos sistemáticos sobre o pensamento dos professores de História e sobre as suas concepções de ensino (...) implica um *deficit* de conhecimento empírico que autorize, e caucione, a tomada de decisões educacionais, quer no que se refere à sua formação inicial, quer também relativamente à necessidade de formação contínua.

Por isso, em Portugal, a autora tem encetado estudos vários sob a forma como os professores concebem a disciplina que lecionam, para além do impacto de tais concepções na prática docente, nomeadamente aquele que levou a cabo na área da Direção Regional de Educação do Alentejo, com 290 professores de história.

Todavia, no que concerne à profissionalidade docente podem acrescentar-se, ainda, as investigações de autores outros (Flores, 2000; Leite, 2005) e que apresentam uma visão, holística e integradora, potenciadora dos processos de formação profissional, ao invés de sustentarem uma perspetiva disciplinar e tecnicista da profissão docente. Ou aquelas que defendem um novo profissionalismo docente, por outras palavras, um novo reconhecimento dos professores como detentores de uma profissão baseada no conhecimento e como profissionais mais protagonistas e zelosos do saber e menos executantes e alienados (Lopes, 2008; Lopes e Pereira, 2008; Nóvoa, 2008, 2013). E ainda as pesquisas que se centram nas especificidades da formação contínua, como o estudo de Moraes (2005, pp. 179-180) com professores estagiários, que veio mostrar que “a formação dos docentes deve surgir como um «continuum» ao longo da vida e a sala de aula, o lugar privilegiado para a aplicação e testagem de teorias e práticas”.

No mesmo país, e ainda relativamente à dimensão formativa, os estudos que se debruçam sobre a formação para o exercício da profissão docente surgida na sequência do Processo de Bolonha, nomeadamente pelas mãos de Olga Magalhães (2009), estão também presentes na atualidade investigativa. Sobretudo enquanto questionamento de tais requisitos formativos atuais que, porventura, “não contribuirão para a criação de um profissional científica e pedagogicamente preparado para desenvolver nos alunos as competências históricas que o mundo globalizado exige” (pp. 80-81).

Já no que diz respeito ao desempenho profissional propriamente dito, emergem as reflexões de Estrela (2010) que salientam os públicos cada vez mais heterogêneos com os quais a ação do professor se depara e o crescente desinteresse de alguns alunos face à escola, assim como a tendencial hostilidade dos encarregados de educação, meios de comunicação social, órgãos de tutela e público em geral relativamente aos profissionais da educação.

Também na realidade portuguesa, desde o início do século XXI, têm-se multiplicado os estudos que relacionam o papel do professor e a educação histórica que se preconiza no âmbito do ensino da história atual. Investigações académicas várias (Ferreira, 2005; Costa, 2007; Silva, 2007; Melo, 2009) que procuram conceptualizar o entendimento de professores e alunos sobre a natureza específica do saber histórico e as práticas vivenciadas no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina. Estudos que testemunham, também, representações construídas e que se sustentam na memória coletiva educativa e escolar e nos conhecimentos idiossincráticos e experienciais elaborados na ação, enquanto alunos e professores que uns e outros são. Neste domínio, é impossível deixar ao acaso as pesquisas concretizadas por Isabel Barca (2004, 2006a), que sempre exaltam a importância dos professores se envolverem na reflexão epistemológica sobre a História e a Educação. Portanto, daqueles se afirmarem como investigadores sociais que querem compreender o processo de construção do conhecimento histórico, acontecido e transformado no quotidiano. As suas investigações são, pois, um desenho justificado de um profissional que se deseja atento à progressão conceptual dos alunos, mas a partir das lentes da história e não apenas pela quantidade de conhecimentos substantivos acumulados. Porque este papel assumido reflete-se, então, nas práticas educativas levadas a cabo na sala de aula, por exemplo na valorização da “aula-oficina” (Barca, 2007b).

E o desempenho da profissão docente, desta forma, é testemunho de uma aproximação à perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem, evidenciando tais pesquisas que o conhecimento pode ser construído a partir das experiências pessoais vivenciadas.

Numa panóplia de investigações que tendeu a crescer nos últimos anos, este estudo sobre os professores do 2.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal, poderá afirmar-se como mais um contributo para que se entendam as práticas educativas assumidas na sala de aula, para além

dessa sua dimensão, porque surgidas antes sob a forma de representações construídas. Ou, por outras palavras, como imagens, metáforas ou estórias contadas que se comunicam na primeira pessoa e que, assim mesmo, podem ser capturadas, tal como já haviam defendido Goodson e Hargreaves (2003).

2.3.2. Das concepções às práticas de ensino

Como sugerem Goodson (2003, 2004) e Bolívar (2011, 2012), dar voz aos professores assume-se como decisivo nas investigações sobre o ensino, uma vez que num tom conversacional é possível alcançar um conhecimento narrativo da vida e experiências profissionais, dos saberes relacionados com a prática educativa, das convicções partilhadas, daquilo que o professor diz que faz e das justificações para tais opções didáticas (Flick, 2015; Fons-Esteve e Buisán-Serradell, 2012).

Por sua vez, as complexas relações entre o pensamento, as crenças e as práticas profissionais dos docentes são destacadas por Pozo e seus colegas (2006, p. 34), quando estes afirmam que:

Más allá, o más acá, de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, (...) a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa.

O seu trabalho enquanto docentes é, por cada um, representado a partir do saber construído sobre o processo formativo dos alunos ou sobre como a aprendizagem da história acontece de facto, para além de se relacionar com os interesses e capacidades individuais, com o papel reconhecido aos conhecimentos dos alunos, com os saberes históricos perfilhados ou com as intenções face à disciplina (de História e Geografia de Portugal) assumidas (Husbands, Kitson e Pendry, 2003).

Ao mesmo tempo, os estudos têm vindo a demonstrar (Flick, Foster e Caillaud, 2015) que as representações sociais não são totalmente consensuais, às vezes são apenas aceites, as tensões mantêm-se e o debate torna-se inevitável. É, pois, fundamental ouvir os discursos de quem age quotidianamente no contexto educativo, enquanto professor de história, e que, por via das palavras, pode apresentar-se como docente que se faz de particulares concepções sobre a história e o seu ensino. Assim, considera-se que “a perspectiva dos outros é significativa, passível de se conhecer e possível de ser explicitada” (Patton, 1990, p. 278) e que há, de facto, saberes latentes que se manifestam sob a forma de respostas acessíveis à interpretação, particularmente “en una situación de entrevista deseñada de manera relativamente abierta” (Flick, 2012, p. 89), ou de atuações concretizadas e observáveis na realidade de cada um.

De forma sintetizada, e consolidando premissas anteriormente expostas, assim se podem compreender práticas de ensino adotadas em contexto de sala de aula, e, ao mesmo tempo, o significado pessoal e social atribuído por cada professor às dimensões que enformam as identidades profissionais que vão construindo (Day, 2004; Bolívar, Gallego, León e Pérez, 2005; Vaillant, 2010; Flick, 2015). Também deste modo se descrevem concepções emergentes ou ações rejeitadas pelos mesmos, na sala de aula e face à disciplina em geral, bem como as intenções, fenómenos e fatores que favorecem ou inibem expectativas, opções, dúvidas em relação ao ensino e à aprendizagem da história. A concomitante interpretação é a forma considerada para que seja exequível conferir sentido aos significados elaborados, em cada contexto, por cada docente ou para, a partir de exemplos particulares e situados, eventualmente, se alcançarem proposições teóricas mais abstratas (Husbands, Kitson e Pendry, 2003). Para que

mais se aprenda sobre os professores que ensinam, porque são os profissionais da educação que “makes connections and forge relationships between their understandings of the discipline and its intellectual traditions, expectations set out in curriculum specifications, their perceptions of pupil needs and the school context” (Ibid., p. 41).

E para cada instituição educativa, local onde aqueles agentes desempenham a sua profissão docente, qualquer pesquisa assume a forma de uma compreensão contextualizada da relação estabelecida entre as finalidades e objetivos do currículo da disciplina (por exemplo, para o 2.º ciclo do Ensino Básico) e as práticas de ensino que, no que diz respeito à mesma, vão acontecendo no dia a dia escolar.

2.4. EM PORTUGAL, A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

2.4.1. Educação histórica: uma recente linha de investigação em Portugal

Até aos anos 90 do século anterior, a investigação portuguesa sobre o ensino da história acontecia no âmbito da psicologia, considerando-se os problemas gerais de aprendizagem; ou no domínio da história da educação, enquadrando-se historicamente a evolução daquele ensino no sistema educativo (Magalhães, 2002). Eram estes estudos genéricos, sobre o desenvolvimento psicológico e cognitivo ou centrados nas reformas educativas, pouco ou nada atentos aos saberes disciplinares específicos e, menos ainda, ao pensamento dos estudantes relacionado com tais conhecimentos. Multiplicavam-se, então, os trabalhos prescritivos, de divulgação de reflexões teóricas ou, ainda, as abordagens que destacavam pesquisas importadas de contextos culturais bem distintos do português (Barca, 2009).

Investiga-se, agora, a partir de pressupostos atuais e justificados, para se concretizarem diagnósticos, para se entenderem pensamentos, para se conhecerem ideias históricas e, porventura, para se apresentarem sugestões de ações inerentes ao ensino da história. Também porque, a nível epistemológico, continua a questionar-se, e a querer entender-se, se a história é uma descrição simples do passado ou, antes, uma descrição/explicação; se é a ‘grande narrativa’ ou se, por outro lado, considera pontos de vista vários; se é uma narrativa de tipo literário, por isso interpretada como ficção ou uma narrativa rigorosa e prespetivada (Barca, 2007b, 2009).

Desta forma, a investigação relacionada com a educação histórica orienta-se por questões fundamentais, como “what students can and should learn about how the world came to be the way it is, about how power and exclusion operate in the world, and about how an understanding of the past might influence the presente and the future” (Levstik, 2011, p.108). E defendem-se argumentos vários sobre a história que aparece, ou está desaparecida, no currículo oficial, sobre o seu ensino e aprendizagem, sobre os propósitos da mesma (Wineburg, 2001; Barton e Levstik, 2004; Seixas, 2004; Epstein, 2008; Thornton, 2008).

Foi, assim, no final do século passado, que emergiu uma linha investigativa portuguesa, tendo como principal referente os trabalhos desenvolvidos no Reino Unido, nomeadamente por Peter Lee e Denis Shemilt. No contexto inglês, uma pesquisa dirigida para a compreensão das ideias históricas dos alunos, que, de alguma forma, concluiu que aquelas mais dependem, em consistência e elaboração, da qualidade das situações de aprendizagem do que da linearidade da idade ou da sequencialidade escolar (Lee, 2003, 2005; Donovan e Bransford, 2005).

As ações e intervenções evidenciavam, agora, outras preocupações, além da resposta imediata ao ‘como ensinar história’. O tipo de investigação concretizado ganhou, como tal, novos contornos: a observação do real para alcançar respostas (natureza empírica), a utilização de uma metodologia de investigação (sistematicidade), o interesse orientado para as ideias históricas daqueles que aprendem –os alunos– e ensinam –os professores. Além disso, esta

abordagem da educação histórica preocupa-se não só com as tendências mais atuais no campo da educação, mas também com as mais recentes perspetivas no que concerne à epistemologia da história. De facto, para que também neste domínio se potencie um desenvolvimento sustentado, “os objectivos do ensino da História devem constituir uma ponte –e não um fosso!– entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História produzem” (Barca, 2009, p.12).

De acordo com o modelo de progressão conceptual proposto por aqueles supracitados autores ingleses, os investigadores portugueses têm direccionado a sua atenção investigativa para a forma como as crianças e os jovens estudantes compreendem e aprendem os conceitos associados à disciplina de história, com a intenção “de promover uma mudança sustentada das práticas de aula e da natureza da avaliação dos alunos, além de procurar contribuir para o reforço da reflexão filosófica em torno da natureza da História” (Ibid., p.20). Não basta, pois, elencar as ideias que os alunos trazem para a aula de história, é necessário encontrar pistas para uma mudança conceptual progressiva de tais ideias, de acordo com o saber histórico. A pesquisa portuguesa tem contemplado a multiperspetiva, a narrativa, a empatia, a explicação, a evidência, a significância, a mudança, a consciência histórica, num enfoque que é, deste modo, disciplinar, e que não se esgota em questões mais genéricas sobre a aprendizagem.

Sucintamente, são dois os pressupostos teóricos que, de uma forma geral, têm norteado a pesquisa em educação histórica concretizada em Portugal. Por um lado, explorar, empírica e sistematicamente, as ideias dos alunos, porque fundamental para introduzir mudanças na aprendizagem. E, de facto, com maior impacto se modifica aquilo que se conhece, sendo relevante, por exemplo, perceber que a familiaridade dos conceitos, os métodos, as tarefas ou as interações condicionam, com maior impacto, a aprendizagem do que a própria idade dos sujeitos. Por outro lado, o quadro conceptual de referência não pode dissociar-se das manifestações históricas mais atualizadas, devendo a formação acontecer de acordo com a complexidade do presente e não assente em saberes distantes e inócuos (Barca, 2009; Lee, 2003, 2005).

Ainda que a investigação não seja um fim em si mesmo, o desenvolvimento sistemático experimentado pelas pesquisas concretizadas tem surgido, depois, sob a forma de trabalhos vários assinados por diferentes entidades ou instituições, nomeadamente a Universidade do Minho ou a Faculdade de Letras da Universidade do Porto; de Jornadas de Educação Histórica que percorrem diferentes cidades do país ou, até, de um documento regulador do ensino da história no Ensino Básico e Secundário - as Metas Curriculares (2012).

E destacam-se, ainda, uma miríade de nomes de profissionais responsáveis pelo avanço acontecido neste panorama investigativo português –professores, historiadores, investigadores–, como José Machado Pais, coordenador da equipa portuguesa que integrou, em 1999, um estudo europeu mais amplo, *Os Jovens e a História*, liderado por Angvik e Von Borries (1997), sobre a consciência histórica dos adolescentes; Isabel Barca, estudiosa de diferentes vertentes da ideia de consciência histórica desenvolvida por crianças e jovens e da sua manifestação material em narrativas (2004, 2007b, 2015); Marília Gago e Regina Parente, com uma pesquisa também relacionada com as narrativas históricas construídas por crianças e adolescentes, considerando as diferentes concepções epistemológicas sobre aquele conceito (2005; 2009); Luísa Freitas e Glória Solé, responsáveis por investigações reveladoras das concepções históricas de crianças entre os 6 e os 12 anos de idade (2005; 2009); Luís Alberto Alves, com reflexões várias que relacionam a história e a educação para a cidadania, contemplando exemplos práticos (2001, 2009, 2016); Olga Magalhães, com estudos sobre a história e o seu ensino (2003); ou Helena Pinto, com uma investigação mais direccionada para as possibilidades da educação patrimonial, nomeadamente no que diz respeito à interculturalidade (2017).

Pensar a educação histórica, na perspectiva teórica, é cada vez mais significativo numa realidade nacional onde aquela linha investigativa começa a afirmar-se de facto. No entanto, e no âmbito deste mais específico estudo realizado, assume-se como essencial, na elaboração deste marco conceptual de suporte, associar essa educação histórica às dimensões mais contextualizadas da história que é disciplina ensinada e aprendida na escola. Nos subcapítulos que se seguem procede-se, assim, a uma abordagem de conceitos e ideias alusivos às especificidades curriculares da disciplina de História e Geografia de Portugal, à formação de professores que a podem lecionar, às dinâmicas que se desenham para uma aula de história.

2.4.2. A História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico. Apontamentos curriculares

O lugar da história na realidade escolar –finalidade, organização, metodologia– faz-se de opções: as notas obtidas nos exames ou o desenvolvimento de competências; as histórias contadas ou a investigação de questões várias; a cronologia linear ou a localização na contemporaneidade; os grandes heróis e a política ou as pessoas comuns e a vida quotidiana. De outra forma, associa-se à escolha de um programa que visa privilegiar “o conhecimento em extensão, cuja quantidade tende sempre a multiplicar-se com o correr do tempo” ou, pelo contrário, que pretende “privilegiar exemplos significativos, opção cuja tónica incide na qualidade/relevância” (Mithá, 2012, p. 90) e, até, à valorização de uma didática fundamentada na estruturação lógica de conhecimentos substantivos e competências históricas pelos estudantes, por via de uma história que se constrói ou alicerçada numa sequência cronológica dos conteúdos históricos que tende a limitar a mobilização do conhecimento para a assunção de decisões mais meditadas (Levstik, 2011). Na realidade, e tal como afirma Barton (2004), todos, sejamos historiadores, editores ou professores, fazemos escolhas sobre história, porque valorizamos alguns aspetos e distanciamos outros ou porque ensinamos de um determinado modo e não de outro.

Hoje, incontestavelmente, no 2.º ciclo do Ensino Básico⁴, o ensino da História e Geografia de Portugal responde, pois, a finalidades externas, como o estímulo do espírito crítico, da sensibilidade e da criatividade ou o contributo para situar cada aluno no país e no mundo (Ministério da Educação, 1991). Contudo, também contempla finalidades internas e inerentes ao desenvolvimento da consciência histórica, à construção do entendimento de uma história que é necessária para cada um e à formação de cidadãos democraticamente interventivos na sociedade.

Na atualidade da sociedade portuguesa não se questiona, efetivamente, a presença da história no currículo oficial do Ensino Básico, antes se tem discutido, ao longo dos tempos, as especificidades dos conteúdos a lecionar. Talvez até se possa falar num interesse multifacetado em relação à história, que tem permanecido, porventura até crescido, com o avançar dos séculos (Magalhães, 2002). Talvez porque a história é várias coisas (De Cock e Pickard, 2009; Martineau, 2010; Alves, 2016): para os eruditos, uma matéria cultural, um conhecimento factual do passado a ser transmitido aos alunos; para o grande público, uma cultura pública comum; para os nostálgicos, uma referência baseada nos mitos e heróis doutros tempos; para os comprometidos, uma formação patriótica; para os ‘amantes’ do passado, garantia dessa paixão;

⁴ A Educação Básica geral, em Portugal, prolonga-se entre o 1.º e o 9.º ano de escolaridade. O ciclo de ensino que inclui os 5.º e 6.º anos de escolaridade orienta-se por objetivos gerais, nomeadamente uma formação geral comum para o desenvolvimento de interesses e habilidades, proporcionando o sucesso educativo e escolar de todos; a garantia do equilíbrio entre a cultura escolar e a cultura do quotidiano, numa constante atualização de saberes; o desenvolvimento da maturidade cívica, social e emocional, para uma consciência nacional aberta ao humanismo universal, à cooperação com o outro, à atuação democrática e responsável nos diferentes contextos (cf. Eurydice, 2016).

para os pragmáticos, matéria a ser examinada; para os ‘clínicos’, é receita para a ‘tolerância temporal’.

Todavia, a introdução da história no currículo nacional português não foi simples, tendo sido condicionada por situações contextuais várias e pelas diferentes funções que constantemente assumiu. E, nos dias de hoje, algumas contradições ainda prevalecem: para uns, a história deve aprender-se brincando, ocasionando uma visão fragmentada do passado; para outros, basta uma memorização de saberes enciclopédicos que desenham uma história ‘acabada’ (Barca, 2007a). Mas são estas opiniões que se distanciam de uma história entendida como motivadora, capaz de contribuir para a leitura crítica de um presente marcado por inúmeros desafios e para o reforço de uma identidade inclusiva e saudável.

De facto, uma vez que a escola portuguesa não é, agora, elitista e segregadora, surgindo, pelo contrário, como democratizada, e numa tentativa de se colocar ao serviço de todos, também o ensino da história precisa de se afirmar como integrador, orientado para os processos e favorável à compreensão das complexas mudanças sociais acontecidas (Alves, 2004b; Cooper, 2004; Moreira da Silva, 2004). Diferente, ainda, das perspetivas mais nacionalizadoras, associadas à afirmação da identidade portuguesa e, não raras vezes, inerentes a projetos políticos e sociais mais conservadores e instigadores de imagens distorcidas do tempo pretérito. Perspetivas que, como tal, providenciam uma cultura histórica tradicional e, de alguma forma, uma identidade nacional submetida aos usos políticos da memória coletiva e à hegemonia assumida por uma particular ideologia ou simbolismo (Loff, 2014).

Cronologicamente, é possível elencar, em forma de síntese, os avanços e recuos vários que a afirmação do ensino da história na realidade educativa portuguesa ultrapassou (Borges, 1992; Torgal, 1996; Magalhães, 2002; Barca, 2006a):

- *o início*: talvez em 1805, com a disciplina de História Universal e Pátria; já na década de 30 daquele século, tornou-se explícito o ensino da história nas escolas primárias e liceus⁵;

- *a época republicana*: nas primeiras décadas do século XX, o ensino da história adquiria contornos positivistas e afirmava-se pela formação cívica dos cidadãos;

- *o Estado Novo*: a história era, agora, um veículo de propaganda do regime fascista (dos valores da fé, do nacionalismo, da família), o seu ensino omitia factos e interpretações menos favoráveis e exaltava os mitos e heróis de um povo de ‘vocação colonial’;

- *o pós-25 de abril*: a disciplina de história (depois, a par de outros países ocidentais, substituída pela disciplina de Estudo Sociais) passou a ser tida como científica e detentora de critérios metodológicos próprios e a sua finalidade formativa orientava-se, desta feita, para a leitura crítica da realidade social, para a criação de uma consciência atuante e interventiva face ao contexto daquela época;

- *as décadas de 80 e 90*: após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)⁶, no currículo oficial, a história surgia formalmente a partir do 5.º ano de escolaridade, com a disciplina de História e Geografia de Portugal; as linhas programáticas apresentadas eram denunciadoras do equilíbrio tentado entre os conhecimentos específicos e as aprendizagens significativas, denotando “que nunca se perdeu a noção de que a história é uma disciplina de grande importância cívica” (Torgal, 1996, p. 445), assim como da influência das correntes investigativas internacionais, sobretudo inglesas.

⁵ Destaca-se, nesta fase, uma finalidade comum ao ensino da história: “proporcionar una formación patriótica a los ciudadanos de los emergentes estados nacionales” (López Facal, 2000, p. 46).

⁶ A Lei de Bases do Sistema Educativo definiu o quadro geral do sistema educativo português, estabelecendo a garantia de uma formação contínua, direito de todos, que promovesse o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (cf. Eurydice, 2016).

- *a atualidade*: é evidente, hoje, a convivência, no espaço escolar, das correntes tradicionais associadas ao ensino da história, que se sustentam em enfoques mais transmissivos e conservadores, a par das perspetivas mais inovadoras e que pretendem estabelecer uma relação significativa entre o conhecimento histórico, as questões atuais prementes e a vida dos estudantes.

De uma forma mais explícita, sobre a realidade educativa portuguesa atual, a história, no 2.º ciclo do Ensino Básico, continua a representar a tradicional aliança entre geografia e história e, desta forma, a geografia surge associada à história “para facilitar a compreensão de um espaço composto de elementos sujeitos a permanentes mudanças” (Ministério da Educação, 1991, p. 79).

Ao mesmo tempo, a supracitada disciplina pertence à área disciplinar de Línguas e Estudos Sociais, juntamente com o Português e o Inglês, sendo o tempo total (500 minutos por semana) distribuído pelas três por decisão de cada um dos agrupamentos de escolas ou instituições privadas (Direção-Geral da Educação, 2016)⁷. Por norma, as instituições escolares portuguesas atribuem à disciplina de História e Geografia de Portugal dois tempos semanais de 50 minutos ou um tempo de 90 minutos. Em alguns casos, porém, a mesma disciplina poderá beneficiar de 135 (90+45) ou 150 (50+50+50) minutos semanais.

Em relação ao currículo oficial, este continua a aludir ao “alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade” e a “que os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem” (Ministério da Educação, 1991, p. 77), para além do desenvolvimento de outras capacidades transversais, como a comparação entre contextos temporais distintos e a comunicação do saber histórico e geográfico. A par dos conhecimentos substantivos, consagram-se, no currículo oficial, valores e atitudes particulares, como a sensibilidade e a solidariedade, a autonomia ou o desenvolvimento de competências metodológicas, significativos para os mais recentes desafios da mundialização e da multiculturalidade, como “a integração e intervenção democráticas na sociedade” (Ministério da Educação, 1991, p. 81).

Fruto de uma revisão curricular relativamente recente, aquele Programa foi corroborado, e de alguma forma complementado, pelas Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico (2012)⁸. De facto, as mesmas provieram de resultados de investigações concretizadas, situando-se entre uma visão da especialidade e uma lógica curricular de conjunto.

As Metas definidas organizam-se no sentido da progressão, tendencial e de referência, do pensamento histórico, entre os primeiros anos de escolaridade e o final do Ensino Básico. O enfoque subjacente à dimensão curricular da disciplina parece manter uma orientação no sentido do ensino de uma história reconhecidamente tradicional, relacionada com os condicionamentos geográficos do país, a formação do Reino de Portugal, o seu desenvolvimento histórico assente na cronologia linear e naqueles que se consideram os principais acontecimentos políticos ocorridos ao longo do tempo (como a restauração da independência, em 1640; a implantação da

⁷ O Ministério da Educação coordena, em Portugal, as políticas educativas, nomeadamente um sistema de ensino que opera por via das ações dos estabelecimentos públicos, das instituições privadas e das cooperativas (estas últimas, com igual legislação à do ensino oficial sobre padrões de ensino, currículo, avaliação e habilitação profissional dos docentes). Pese embora uma definição nacional da base organizacional do ensino e da avaliação de desempenho, as instituições de ensino fazem usufruto de alguma autonomia no que concerne à gestão do currículo, à escolha das ofertas formativas, à atualização da estrutura curricular ou ao acompanhamento mais próximo dos alunos (cf. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

⁸ De uma forma mais concreta, a organização curricular da disciplina contempla três domínios em cada um dos dois anos de escolaridade (5.º e 6.º) do 2.º ciclo. Estes dividem-se em diferentes subdomínios, que depois se concretizam em objetivos gerais e se especificam em descritores particulares.

República, no ano de 1910 ou a instauração da ditadura do Estado Novo, duradoura entre 1933 e 1974). Deste modo, tende-se, no contexto escolar, a incentivar uma reprodução recorrente das costumadas narrativas históricas nacionais e que se sustentam em assuntos tão restritos, e específicos, como a independência do território de Portugal, a construção daquele estado surgido como uma nação, a expansão imperial, num determinado período encetada e, também, a conquista da democracia, quase como a conclusão de tal narrativa contada.

Todavia, “ensinar História deverá ser muito mais do que transmitir factos e descrever situações históricas avulsas, sob pena de desvirtuar as enormes potencialidades da educação histórica para entender o mundo” (Barca e Solé, 2012, p. 94). Progressivamente, de modo sustentado, os mais jovens devem construir os seus significados do passado, para melhor se orientarem no presente e também conjecturarem o amanhã. Os referenciais educativos precisam de valorizar, assim, mais do que padrões gerais de pensamento, que se importam mecanicamente de outras disciplinas, olhando para uma tendência de evolução conceptual que se inicia com ideias simples, confusas, porventura de desvalorização de algumas ações, e que alcança a consideração de contextos específicos e legitimadores das situações passadas (Barca e Solé, 2012; Lee, 2003; Shemilt, 1983).

De uma forma transversal, porém, os estudos parecem demonstrar que as práticas gerais de ensino, em Portugal, continuam congruentes com perspetivas curriculares de características tradicionais. Assim, também nas aulas de história, o professor ainda surge como alguém que, primordialmente, expõe os conteúdos e gere os diálogos, não sendo ativo na gestão e desenvolvimento do currículo (Barroso e Leite, 2011) ou não “repensando o programa no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do carácter prescritivo estrito” (Roldão, 2008, p. 29). As tarefas propostas e os recursos utilizados não se caracterizam pela variedade e pela promoção de uma interpretação ampla que cruza fontes histórias e pontos de vista vários ou pela valorização de questões desafiadoras sobre os problemas da vida humana (Barca, 2007b) e sobrepõe-se, antes, a utilização do manual didático, que rigidamente se segue na sua enumeração de atividades a realizar por estudantes e docentes.

Ao mesmo tempo, em detrimento da real exploração das ideias tácitas dos estudantes sobre os conhecimentos substantivos e a natureza do saber histórico, prefere-se a imediata transmissão de dados factuais, num sentido cronológico e estático, mas sem que se facultem os meios para os olhar em perspetiva, e não apenas de forma situada (Alves, 2016). Por fim, uma desejável análise da evolução conceptual protagonizada pelos sujeitos, ou do desenvolvimento do seu pensamento histórico, ao longo do tempo (Barca, 2015), tem perdido proeminência face a um exame final, requerente de ações mecânicas e de memorização, e que faz prepassar a ideia de que é para aquele fim determinado que a escola preparara os estudantes (Barroso e Leite, 2011).

A escola pode ser, no entanto, uma instituição curricular inteligente (Leite, 2003) e, para tal, não é possível que se mantenham os conteúdos e métodos de aprendizagem tradicionais, nomeadamente, no ensino da história.

De facto, as propostas ou experiências inovadoras são necessárias, com o intuito de se procurar conferir um outro sentido ao ensino da história, sustentado em práticas que não se reduzem à memorização ou à linearidade de uma cronologia. É, pois, fundamental que se ultrapasse a permanência de uma espécie de aculturação académica que “não representa, por igual, os interesses, as necessidades, os objetivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento de diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas” (Sousa, 2003, p. 119-120).

Naquela disciplina escolar, hoje, é possível almejar o alcance de outros patamares. Se a história assumir, também curricularmente, um sentido relacional, utilitário e, de facto,

prospetivo. Talvez “(...) com relações mais ricas, com temáticas mais potenciadoras da participação dos alunos (...)” (Alves, 2001, p. 25). Por outras palavras, proporcionando aos estudantes experiências de aprendizagem que não se cingem à intenção de reprodução de conteúdos históricos, particularmente de natureza política, ou das interpretações concretizadas pelos autores dos manuais escolares, mas que, antes, visam uma leitura transversal das temáticas programáticas (Alves, 2016).

Para tal, o professor precisa de se afirmar como um investigador e agente social (Barca, 2015), um profissional da educação que não se propõe a somente seguir, passo a passo, o definido previamente por outras entidades e que reconhece que “um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado” (Roldão, 2008, p. 29). Desta forma, poderá, garantindo uma participação ativa dos estudantes nas práticas acontecidas na sala de aula, com eles reconstruir uma visão sustentada do passado que explica o presente, potenciar os consensos assentes no ouvir e perceber o outro, ocasionar situações de entendimento esclarecido, de problematização e de prospeção (Alves, 2016; Barca, 2007b). E, desde logo, a escola será um dos espaços sociais, entre tantos outros, onde aqueles sujeitos se poderão evidenciar como cidadãos realmente humanistas, críticos e reflexivos.

2.4.3. A formação de professores de História e Geografia de Portugal: características atuais

A existência de uma educação histórica capaz de ir ao encontro das especificidades de uma sociedade plural e de um conhecimento cada vez mais exigente pressupõe a existência, também, de um professor consciente dessas mesmas contingências. Um docente que não se esgota em competências técnicas e instrumentais, mas que evidencia um perfil multifacetado e que aglutina técnica, intelecto, política, ética, capacidade relacional (Nóvoa 1992; Morgado, 2007; Barca, 2009; Ribeiro, 2015; Duarte, 2016). Uma figura que confere dimensão didática aos conteúdos e que pode ser construtora do currículo, adaptando as prescrições oficiais, e iguais para todos, a cada singular sala de aula (Klein, 2010). O mediador entre as características dos alunos e o currículo nacional, entre os estudantes e os órgãos da escola, entre os conhecimentos prévios e a consciência histórica.

É de importância premente privilegiar uma formação docente que se aproxime da realidade escolar e dos problemas sociais sentidos pelos professores, ou seja, que se aproxime do real exercício profissional (Nóvoa, 2009), num tempo presente e num espaço multicultural (Muñoz, 2013). Aquele que é mais do que um ‘aprendiz de feiticeiro’ (Alves, 2001) deverá experienciar a pesquisa histórica, familiarizando-se constantemente com os conceitos associados ao saber científico, e conhecer a mais recente investigação sobre o pensamento histórico, identificando atualizados referentes alusivos ao ensino da disciplina (Barca, 2009). É, deste modo, que poderá conferir sentido às suas práticas de ensino assumidas, sustentando as mesmas em fundamentos atuais, pertinentes, baseados em pesquisas reais e contextualizadas e não se esgotando, enquanto profissional, em frases feitas, ideias ultrapassadas ou intenções desajustadas a uma realidade que avança permanentemente.

Na aula de história que se quer ativa, desafiadora, potenciadora do ‘pensar historicamente’, o professor deverá assumir um papel significativo. Ele pode, de facto, ocasionar as situações de aprendizagem em que emergem as representações prévias dos estudantes, tomar consciência dessas conceções e proporcionar momentos para a sua desconstrução e posterior reconstrução, recorrer a recursos vários, de que o currículo e o manual escolar são apenas dois exemplos, que favoreçam a dissonância cognitiva e, conseqüentemente, a aprendizagem histórica (Dalongueville, 2003).

Um docente de história precisa, pois, de usufruir de uma aprendizagem significativa “sobre la formación del pensamiento y comprensión histórica en el alumnado, el aprendizaje de la disciplina y en la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva” (Sáiz e Gómez, 2016, p. 177; cf. VanSledright, 2011). Tal como se acentua, por exemplo, na realidade norte-americana (Armento, 2000), a formação vivenciada deve reforçar o conteúdo intelectual dos futuros docentes, no sentido de estes reconhecerem que as práticas de ensino precisam de potenciar a mobilização do conhecimento histórico para a promoção de outras competências dos sujeitos, como o pensamento crítico e a interpretação de perspetivas várias. Em simultâneo, e como salientam Pendry e Husbands (2000, p. 333), deve ainda “to develop the concept of teaching as a research-based profession in which teacher development is informed (...)”, associando, com evidência, a profissão docente às práticas investigativas que favorecem a ampliação de saberes e competências profissionais.

Em Portugal, a formação de professores de história e geografia do 2.º ciclo do Ensino Básico aparece consagrada na legislação portuguesa desde a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986 (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), segundo a qual os futuros profissionais adquirem a qualificação requerida “através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades de desempenho profissional do respectivo nível de educação e ensino”. Como tal, e ainda que com diferenças significativas quando comparada com outras realidades europeias, a mesma também surgiu com o intuito geral de evitar “the lack of specialist history teachers (...) able to teach this range of subject matter” (Harris e Burn, 2016, p. 535).

A legislação posterior⁹, neste âmbito, viria a confirmar as características daquela formação de quatro anos, conferidora do grau de licenciado, em cursos organizados por variantes¹⁰ correspondentes às áreas disciplinares de docência. Um modelo de formação integrado, acontecido nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos ou nas Universidades com unidade de formação própria (Centro Integrado de Formação de Professores), porque ao longo do curso estudavam-se disciplinas pertencentes a várias componentes formativas, numa junção entre conhecimento disciplinar e conhecimento didático.

Para um percurso formativo paralelo, que coexistiu mais de uma década com o anterior, os profissionais que apenas detinham uma habilitação científica (ou suficiente) de uma área de especialidade (por exemplo, a História ou a História da Arte) e, por vezes, uma experiência profissional reconhecida, puderam usufruir de uma Profissionalização em Serviço, ministrada nos Centros Integrados de Formação de Professores, nas Escolas Superiores de Educação, nas Faculdades de Ciências, Letras e Ciências da Educação ou na Universidade Aberta, para a obtenção da habilitação profissional necessária associada a um particular grupo e nível de ensino. Esta profissionalização incluía duas componentes sequenciais –Ciências da Educação (formação disciplinar numa instituição de Ensino Superior) e Projeto de Formação de Ação Pedagógica (ação supervisionada na instituição onde o professor, com menos de seis anos de serviço, já lecionava)– a realizar num período de dois anos escolares, por via de cursos vários que não negligenciaram as especificidades requeridas para a criação do perfil de um profissional da educação, numa tentativa de valorização da formação pedagógica dos indivíduos (Magalhães, 2009; Ministério da Educação, 2007).

⁹ Cf. Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Mais informações também disponíveis no documento *Sistema Educativo Nacional de Portugal* (2003), da autoria do Ministério da Educação de Portugal, <http://www.oei.es/historico/quipu/portugal/index.html#sis>.

¹⁰ Para este trabalho importa destacar a variante Português/História.

De destacar, ainda, os profissionais que se formariam para a docência do 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, durante cinco anos, nas Universidades com unidades de formação própria, adquirindo o grau de licenciado em ensino de uma disciplina ou grupo de disciplinas (formação integrada) ou em ramo educacional de áreas científicas (formação sequencial). Aqueles, de acordo com a lei portuguesa (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro), consideravam-se profissionalmente qualificados para a docência no 2.º ciclo do Ensino Básico, também.

No ano de 2007, porque se afigurou como necessário “elevar a qualificação profissional para reforçar a qualidade científico-pedagógica e valorizar o estatuto socioprofissional” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) dos docentes, a inserção dos cursos de qualificação profissional dos professores nos parâmetros de Bolonha ocasionou transformações formativas significativas.

Desta forma, as várias leis anteriores concernentes à formação de professores foram revogadas e surgiu um modelo único para todas as instituições de formação, porque se afirmou como essencial uma adaptação às “mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional” (Decreto-Lei n.º 43/2007, op. cit.). Assim, alargou-se o domínio de qualificação do docente generalista com a habilitação conjunta para o 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico (neste último caso, para as disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal), tendo terminado a profissionalização em serviço.

Para aceder à carreira docente, os indivíduos haviam agora de concluir, após três anos, um 1.º ciclo de formação –Licenciatura em Educação Básica– e um 2.º ciclo obrigatório de dois anos –Mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, neste caso, tendo já em conta o perfil do professor em causa. Naquele 2.º ciclo de estudos valorizaram-se os conhecimentos disciplinares, uma atuação que se deve fundamentar no trabalho de investigação e a oportunidade de se começarem a desenhar os traços característicos de uma prática profissional adotada. De alguma forma, aproximou-se tal formação docente daquela verificada numa outra realidade, a finlandesa (Virta, 2008). Também ali os professores generalistas haviam de lecionar os dois primeiros anos da disciplina de história, nos centros de Educação Básica obrigatória, a alunos de 11 e 12 anos. São *class teachers*, detentores de um requerido Mestrado em “General Education”, habilitados a lecionar dez disciplinas distintas e, por isso, com um reduzido tempo formativo no que concerne à história e à sua didática. Um aspeto já criticado no país, e em outros contextos com situações similares, uma vez que parece contornar-se, deste modo, um real “encouragement or sustained support to explore the questions of how young people could best develop a usable historical framework of the past” (Harris e Burn, 2016, p. 539).

Em Portugal, essa foi também uma das críticas que se fez ouvir, pela voz de diferentes setores da sociedade, em relação a uma formação profissional que se sujeitou aos imperativos legais. O professor “organiza o ensino e promove as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e das opções pedagógicas e didáticas fundamentadas” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e, perante tal legislação, teria de trabalhar, no 2.º ciclo do Ensino Básico, em quatro áreas disciplinares com objetos de estudo e metodologias de trabalho muito díspares, o que se traduziria, inevitavelmente, numa formação lacunar em cada uma dessas áreas. Em dois anos de curso pretendia-se formar professores de Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, a par do 1.º ciclo do Ensino Básico, quando anteriormente, em cinco ou seis anos, apenas se profissionalizavam os docentes para duas daquelas áreas em forma de variantes. Depois, a divisão pelos diferentes níveis de ensino e disciplinas a lecionar mitigava uma presença e intervenção do futuro

profissional, durante um período de tempo mais alargado, no desenvolvimento de atividades letivas em contexto de sala de aula, que o haviam de preparar, efetivamente, para o exercício profissional. E, de um modo geral, aqueles momentos de supervisão pedagógica são, para os futuros professores, a parte mais significativa da sua formação inicial, porque aí podem entender realmente as ações exigidas a cada um, as adversidades com que se debatem os docentes ou as competências necessárias à prática educativa (Virta, 2008).

Também no caso da História e Geografia de Portugal, as experiências de planificação, ensino e avaliação tornavam-se pouco significativas, sendo bem mais complexo formar profissionais científica e pedagogicamente preparados para desenvolver competências históricas nos estudantes do mundo de hoje (Magalhães, 2009). Tal como fora apontado para outras realidades nacionais (Lanahan e Yeager, 2008; McCrum, 2013), naquele enquadramento formativo português fazia-se notar, em parte, a ausência de uma necessária articulação entre as intenções da formação inicial de professores e os contextos reais de atuação. Se a primeira se ia orientando no sentido da mudança social e, até, educativa, a realidade manteve-se arreigada a modelos mais conservadores e, por exemplo, o ensino do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, em regime de monodocência, não se implantou de facto.

Tomadas em consideração as apreciações menos positivas, já no mais recente ano de 2014, procedeu-se à alteração da legislação então em vigor e adotou-se um outro quadro formativo também em relação aos professores de História e Geografia de Portugal. Porventura, quis-se entender, como acontecera já em países como a Holanda ou o Reino Unido, que o ensino da história tem de ser diferente, sustentando-se, desde logo, numa formação docente adequada. Os futuros professores precisam de olhar para as práticas a assumir como inexoravelmente distantes da transmissão de uma narrativa fechada sobre o passado, da assunção de uma só identidade presente em salas de aula que são cada vez mais multiculturais, da consideração acrítica de uma só perspectiva sobre os factos.

O Mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico sofreu um desdobramento, separando-se os docentes de Português e História e Geografia de Portugal dos docentes de Matemática e Ciências Naturais. Novamente após a concretização do 1.º ciclo de estudos de três anos, a Licenciatura em Educação Básica, os futuros professores prosseguem para um Mestrado de dois anos, desta feita em ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico. Diplomam-se, assim, como professores dos grupos de recrutamento 110 (1.º ciclo) e 200 (Português/Estudos Sociais/História)¹¹.

Reconhece-se, como tal, que a formação inicial de professores tem reflexos evidentes na qualidade do sistema de ensino nacional e, por isso, foi necessário organizá-la, orientá-la para o essencial, evitar amálgamas disciplinares, curriculares ou metodológicos. Talvez daqui a um par de anos seja plausível que tal constatação se reflita, com evidência, nos contextos reais de aulas de História e Geografia de Portugal, quando os pioneiros profissionais, habilitados segundo aquele novo modelo de formação, principiarem a desenvolver as suas práticas de ensino nas escolas portuguesas.

A atenção centra-se, agora, em somente duas didáticas específicas, numa formação mais exigente e direcionada, essencial para que, posteriormente, o professor seja capaz de optar pelo conjunto de técnicas, instrumentos e situações que, no processo de ensino e de aprendizagem, melhor se adequam às exigências dos alunos de cada turma em particular. Os objetivos de

¹¹ O grupo de recrutamento é, em Portugal, a estrutura que corresponde a uma habilitação específica para a lecionação num nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (cf. Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro).

estudo ou as metodologias passíveis de mobilização reduzem-se, num decréscimo inversamente proporcional ao tempo que, em contexto de sala de aula, se pode dedicar a cada disciplina específica, no processo da prática educativa ainda supervisionada. Deste modo, talvez se pretendesse, pela menor dispersão relativa às áreas de docência posterior, uma formação académica, científica e pedagógica mais favorável à perceção refletida, pelos futuros professores de História e Geografia de Portugal, da importância da promoção de um pensamento histórico desenvolvido junto até dos mais jovens estudantes.

Contudo, são também várias as pressões e obrigações. Em Portugal, para a integração e permanência na profissão, há as incontornáveis particularidades do mercado educativo público e privado; os professores têm de escutar vozes várias que, não raras vezes, tendem a querer interferir no trabalho docente; vivem, ano após ano, uma situação profissional incerta no ensino público ou convivem com ‘exigências estatísticas’ no ensino privado. Consequentemente, cada professor desenhará uma particular conceção de docente, ensino, currículo ou escola. Uma imagem representada. Porventura, um reflexo nas práticas em contexto de sala de aula. Acrescente-se, a este respeito, a perspetiva de Virta (2002, p. 687), segundo a qual “during their development, teachers create their expertise, competence and practical knowledge, which to a great extent is implicit and experimental”.

No caso da história, é também o docente que pode distinguir a disciplina escolar como mais do que um conjunto de práticas de ensino tradicionais, distantes de uma inovação pedagógica cada vez mais almejada. O professor de história tem, necessariamente, de reconhecer a natureza do conhecimento histórico para que, desta forma, possa contribuir para que os estudantes vivenciem uma mais sofisticada e adequada compreensão histórica, e ainda a partir de experiências de aprendizagem significativas. Estudo após estudo (Barton e Levstik, 2004) são inúmeros os professores, ou aspirantes a tal, que concebem a aula de história como um espaço onde os alunos deverão ter um papel ativo, onde o conhecimento tem de ser construído e onde podem pulular diferentes perspetivas; a realidade, feita de práticas acontecidas, ainda retrata, porém, uma aula onde o professor detém uma ação predominante na exposição da matéria e na gestão da turma, onde os saberes são transmitidos somente a partir de um currículo oficial ou da leitura de um manual escolar, onde se aprende uma história inquestionável.

Quer seja pela formação profissional vivenciada, quer seja pelas experiências de trabalho situadas, espera-se do professor de história um profissional que investiga, que (auto)reflete, que gere e comunica em diferentes contextos, que se organiza e ajusta a mudanças sociais e científicas, que inova e mobiliza novos e diferentes recursos didáticos, que trabalha em equipa e que vivencia uma constante vontade de ensinar (Alves, 2004; Roldão, 2009b). E de aprender, também.

A formação inicial pode ser o ponto de partida, mas não será suficiente o que se aprende nesse começo. Porque ser professor, de história também, é um processo de desenvolvimento que emerge da sua atividade, da meditação sobre essa ação realizada e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto de práticas (Leitão e Alarcão, 2006). Um processo que vai acontecendo, acompanhando o percurso profissional de cada professor.

2.4.4. A aula de História e Geografia de Portugal: entre a tradição e a inovação

Com as repetidas transformações culturais e a dinâmica social acelerada que acontece na contemporaneidade, as aulas de história enfrentam, constantemente, novas exigências. As aprendizagens têm de ser cada vez mais integradoras e orientadas para os processos, capazes de fazer compreender complexidades várias e de proporcionar o desenvolvimento de competências no campo da história (Alves, 2004; Domínguez, 2015). Mas se aqueles sujeitos, os estudantes,

ainda não constroem as suas perspetivas, suficientemente sustentadas sobre o mundo, podem ocasionar-se situações de inquietude incessante ou de desinteresse face a algo que não se sabe bem *se, como* ou *por que* aconteceu ou acontece (Barca, 2015).

A complexidade do ensino da história reside, então, nos dilemas que têm de ser resolvidos: ensina-se uma história factual ou de inspiração marxista ou desconstrucionista ou perspetivada?; opta-se pela história local, nacional ou mundial?; selecionam-se apenas temas fraturantes ou uma visão transversal da realidade?; valoriza-se a memorização de tópicos fundamentais ou o entendimento da trama que envolve diferentes tópicos?. E as opções tomadas são, somente isso, necessárias escolhas, dificilmente consensuais, de entre os vários modelos, temas, perspetivas históricas possíveis (Barca, 2009, 2015).

O desafio será, na sala de aula, ajudar os alunos a descobrir uma história útil para as suas vidas, reconhecendo criticamente, no passado, os momentos de consenso a par dos de discórdia, as situações de avanço e as de recuo, as conquistas e as desilusões. Porque a aprendizagem histórica não deverá fundar-se em entendimentos simplistas do acontecido, enquanto retrato romântico de uma banal busca conjunta pela liberdade, igualdade ou oportunidade para todos (Barton e Levstik, 1998; Barton, 2001, 2010b).

A história surge na escola, de facto, com um interesse próprio e uma ampla potencialidade formativa (Stearns, Seixas e Wineburg, 2000). O estudo daquela disciplina pode preparar os mais novos para a vida adulta; despertar o interesse pelo passado, no que diz respeito à sua investigação; potenciar um sentido de identidade que reconhece e respeita diferentes raízes culturais e heranças várias; familiarizar os estudantes com uma metodologia rigorosa de análise, de inferência, de formulação de hipóteses, de explicações causais; favorecer o entendimento de outras áreas do saber pela sua presença transversal na realidade humana (Prats, 2006).

Mas, ironicamente, estas são também algumas das suas fragilidades. O passado não se repete, apenas se pode inferir e, por isso, de uma forma abstrata estuda-se uma trama complexa de fenómenos que se relacionam de modo dialético; os preconceitos emergem e a identidade nacional potenciada, excessivamente patriótica ou ideológica, converte-se numa visão xenófoba e exclusivista em relação aos outros; a metodologia rigorosa implica, nomeadamente, a análise criteriosa de fontes várias e não só a assimilação de informações acabadas; a compreensão é, constantemente, substituída pela memorização.

São os alunos que, em contexto escolar, convivem com tais potencialidades e fragilidades formativas da história. Os alunos que detêm uma condição que não é universal ou intemporal. Porque a origem sociocultural ou o momento histórico vivenciado são, também eles, distintos. É um ser com uma identidade própria, com capacidades cognitivas particulares, que olha para a aula de uma qualquer disciplina de formas várias e com pessoais expectativas e que nem sempre vai à escola tendo como principal intuito a aprendizagem. Não há o aluno, um modelo único aplicável a qualquer sujeito; pelo contrário, há vários alunos, oriundos de diferentes ambientes económicos, culturais, geográficos (Barton, 2010b; Merchán, 2002a, 2007), com distintos modos de afirmar a sua presença em contexto de sala de aula, individualizando cada intervenção, ou de encarar as consequências da sua permanência naquela instituição.

Na sala de aula, onde aqueles alunos não são, de facto, apenas aprendizes, desenham-se singularidades várias. A realidade daquele lugar é, então, uma mescla de interações e tradições ou práticas de ensino e rotinas, instituídas historicamente (Cuesta, 2002), surgindo o currículo oficial somente como um nível formativo na diversidade de tal espaço. Por isso, uma realidade com regras próprias, marcada pela intervenção de diferentes forças e agentes, às vezes fisicamente presentes e notoriamente visíveis (Merchán, 2009), cujos objetivos nem sempre se coadunam; pelas estratégias que, recorrentemente, se reconstroem; pela diversidade

de intenções e intervenções. Uma realidade onde são inúmeras as dimensões que, de forma complexa, se interrelacionam.

Transversalmente a contextos vários, nas aulas de história de hoje, onde professores e alunos intervêm, ainda surge bem presente uma visão positivista do ensino e que se concretiza em factos históricos transparentes, interpretações unívocas, explicações ‘corretas’ de uma consensual ‘grande narrativa’, sem que pareçam existir versões diferentes (Barca, 2006b). Hoje, e ainda que seja pedagogicamente contestável, aquela tradição ontológica (Jonnaert, 2006) permanece quando não se exercita a imaginação histórica, não se seleciona informação disponível ou não se cruzam fontes históricas várias e histórias alternativas. E quando prevalece a informação, a confirmação de formas de pensar e de abordar o passado, sem que se expanda o quadro conceptual, apenas se condiciona o desenvolvimento da consciência histórica (Seixas, 2005; Lévesque, 2008; Barca, 2009; Rüsen, 2010a; Lee, 2016).

Sobressaem nestas aulas, tantas vezes repetidas pelas escolas portuguesas, explicações tidas como válidas e credíveis, por parte do docente que apenas cumpre objetivos delimitados; apontamentos ditados e registados por um aluno que é ‘tábua rasa’, classificado pelas suas capacidades repetidas nas fiáveis provas de avaliação; leituras quase totais do manual escolar para um ‘mais fácil’ cumprimento daquele programa cronológico definido oficialmente; exercícios de mera aplicação e replicação do transmitido. De facto, sustentado no argumento de que ‘os alunos não sabem nada’ (Alves, 2004; Barca, 2007b), clarificam-se orientações curriculares já existentes, apontam-se as intenções formativas desejáveis para a disciplina, retratam-se os resultados de aprendizagem, de forma escalonada e gradual, a partir dos desempenhos observáveis e mensuráveis (Barca e Solé, 2012). O espaço para a criatividade ou para os rasgos inovadores parece, assim, pouco expectável e, até, almejado.

O ensino convencional da história caracteriza-se, portanto, pela transmissão bastante das mensagens, para que a dimensão cognitiva e formativa se possa concretizar; na verdade, aprende-se pela exposição clara e paciente dos conteúdos de um programa. Aquelas estratégias transmissivas, explícitas e ordenadas centram-se, pois, no professor, detentor da verdade do conhecimento, recebendo os estudantes a responsabilidade de o memorizar e repetir numa prova posterior. Predominam os saberes históricos factuais e estudados cronologicamente, as referências espaço-temporais, um ou outro documento, preferencialmente escrito, que ilustra o exposto pela voz do professor e confere-se ao manual escolar o papel de manancial de conteúdos inequívocos. A aproximação ao trabalho do historiador é negada e, em relação a um aluno que apenas escuta e copia, o desenvolvimento do pensamento histórico em níveis cada vez mais elaborados será, somente, uma utopia despropositada (Bouhon e Dambroise, 2002; Alves, 2004; Quinquer, 2004; Barca 2006b; Jonnaert, 2006).

Nesta sala de aula tradicional, o papel ativo é atribuído ao docente que dá a conhecer aos mais novos aprendizes uma realidade desconhecida, por via de atividades, desta feita, muito pouco desafiadoras a nível intelectual. Porque, efetivamente, não se procura promover o desenvolvimento de competências para uma utilização de procedimentos metodológicos vários no âmbito da história.

Num outro sentido, em algumas salas de aula, a realidade atual apresenta-se diferente e a exposição de conteúdos é reconhecida como moderadamente importante e de maior significado se combinada com estratégias outras centradas no aluno e na sua atividade (Quinquer, 2004). Ou emergem mesmo os métodos interativos que orientam o protagonismo para os discentes, favorecem a comunicação interpessoal e a resolução de problemas e promovem, ainda, a globalização de conteúdos (Bain, 2000; Levstik e Barton, 2008; López, Miralles, Prats e Gómez, 2017). O trabalho por projetos, por exemplo, preconiza que os alunos planifiquem o

seu trabalho relacionado com um determinado tema, executem e materializem as suas ideias, apresentem os resultados aos pares e ao professor, avaliando depois os resultados. Desta forma, “la actividad se centra en los próprios alunos, que actúan con bastante autonomía y se organizan en grupos reducidos, mientras que el profesor actúa de guía, proporciona recursos y organiza el proceso” (Quinquer, 2004, p. 115).

Na atualidade, o princípio da cognição situada, que atenta no contexto concreto das experiências educativas, na verbalização de ideias individuais, nas partilhas interpessoais, evidencia, cada vez mais, a sua relevância no que concerne às práticas escolares. As respostas do paradigma construtivista em Educação, ou socio-construtivista¹², se atendermos aos contributos de, entre outros autores, Vygotsky, são crescentemente olhadas com reconhecimento e validade, também porque na rota de um realismo cognitivo se admite a influência das dimensões social, temporal e espacial na formação do conhecimento de cada um (Vygotsky, 1978; Barca, 2009).

Nas aulas de história que se desenham nesse sentido, de valor pedagógico intrínseco, e concretizadas, por exemplo, numa aula-oficina (Barca, 2004), a aprendizagem é construída ativamente pelos alunos que reconstroem as suas perceções individuais oriundas das experiências vivenciadas. Face a uma história conceptual, mas inteligível e em construção, o estudante, guiado pelo professor, tem a oportunidade de se iniciar no método da pesquisa histórica. Participa, por isso, na manipulação de fontes diversas, na comparação entre interpretações possíveis, na formulação de hipóteses provenientes de atitudes questionadoras suscitadas, no alcance de conclusões de um saber que é múltiplo (Levstik e Barton, 2008; Barca, 2009; Seixas e Morton, 2013). O ensino, ou antes as situações de conflito cognitivo, surgem como significativas para os alunos, uma vez que estes podem transformar-se em produtores da ‘sua’ história, mais do que meros replicadores de nomes e datas já passados.

Os conhecimentos prévios dos estudantes são, nas salas de aula mais inovadoras, tomados em consideração, numa escola que se quer inclusiva e multicultural. Porque os mesmos detêm representações, conceções, teorias pessoais sobre o passado, que construíram a partir de inúmeros recursos exteriores à escola (Barton, 2001, 2010a). Uma trama mental de receção, ou um conhecimento tácito desorganizado e diverso, que, inevitavelmente, contamina e interfere com o conhecimento histórico formal, ao mesmo tempo que confere relevância pessoal à história aprendida (Barca e Gago, 2001; Benejam, 2002; Melo e Lopes, 2004). O professor, enquanto facilitador, colabora com o estudante na conversão de um conhecimento vulgar e subjetivo num saber científico e académico. As aprendizagens acontecem em situações concretas e específicas, contextualizadas num meio físico e social. Os conteúdos não surgem, pois, descontextualizados, antes integrados em situações que requerem a mobilização de um saber-fazer adquirido, dos conhecimentos viáveis e adequados (Barca, 2007b; Jonnaert, 2006).

Por sua vez, as estratégias e recursos utilizados nas aulas, e que desenham essas situações de aprendizagem, são fundamentais. Como tal, as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 2) apresentam várias sugestões de passível mobilização numa aula da disciplina, como:

¹² O prefixo ‘socio’, associado à palavra construtivismo, alude, de facto, às interações sociais fundamentais para o conflito cognitivo, à presença dos contextos escolares num particular ambiente social, à ‘ética’ inerente a um conhecimento construído pelo próprio sujeito (cf. Jonnaert, 2006).

texto historiográfico, documental e ficcional (devidamente didatizado), iconografia (de utilização preferencial neste nível de ensino), teatro e cinema, música, documentação material, tabelas, gráficos, frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, pequenos projetos de investigação, conferências e debates, dossiês temáticos, clubes de atividades, diversas modalidades de intercâmbio (...).

Mais ainda, aqueles recursos aglutinam um conjunto de potencialidades para uma aprendizagem histórica que se quer capaz de tocar diferentes domínios: quando não são só ilustrações do monólogo do professor, os textos historiográficos, os documentos cartográficos, os gráficos ou os frisos cronológicos estimulam a observação atenta e a análise crítica e comparativa; a iconografia, sem imposições ou estereótipos agregados, ocasiona a imaginação empática; os recursos multimédia pertencem ao dia a dia, e incontornavelmente ao processo de aprendizagem, de quem nasceu na sua era; a música e os jogos motivam pela sua ludicidade e, assim, captam a atenção; as dramatizações e o teatro despertam a curiosidade, enquanto os clubes e os debates favorecem a autonomia prática e intelectual. Por sua vez, as investigações, proporcionadoras de um trabalho mais ativo, se relacionadas com o meio local, promovem as competências de pesquisa, o espírito de cidadania ou o respeito pelo património histórico-cultural.

Numa aula “qui, d’une manière ou d’une autre, reconnaît le rôle joué par le sujet qui construit les connaissances” (Jonnaert, 2006, p. 66), sem que se negligenciem os conhecimentos substantivos necessários e as referências cronológicas mais importantes, os estudantes experimentam o desenvolvimento dos seus esquemas cognitivos e da sua consciência histórica. Perante uma história formativa, progressivamente poderão dominar as estruturas temporais e lógicas, a explicação causal que relaciona conceitos e justifica razões e consequências, a significância histórica ou a linguagem específica da disciplina (Barca, 2007b, 2009; Benejam, 2002; Roldão, 1998). Ensina-se, assim, a pensar historicamente, visto que, independentemente da idade de cada um, pode entender-se o mundo de forma mais elaborada ou mais simplista, não sendo os estádios de desenvolvimento invariantes (Wineburg, 2001; Lee, 2003; VanSledright, 2004; Lévesque, 2008).

Neste sentido, o ensino da história praticado poderá contribuir para responder aos novos desafios de aprendizagem definidos: o desafio da experiência histórica –*o que eu percebi?*, o desafio de compreender o passado alheio –*o que isso significa?*, o desafio da orientação temporal da vida pessoal –*onde é o meu lugar no tempo?*, e, ainda, o desafio de escolher as próprias motivações –*o que posso fazer no futuro?* (Rüsen, 2012; Barca e Schmidt, 2013; Schmidt, 2011). Porventura, uma aprendizagem histórica que deriva dos antagonismos da vida, aos quais os aprendizes desejam atribuir um sentido.

Na aula de História e Geografia de Portugal, a aprendizagem protagonizada pelos alunos segue também o seu trilha, quando, em detrimento de um discurso sobre o passado especulativo ou de senso comum, se começa a escutar um discurso histórico contado a várias vozes. Talvez se deva valorizar, desta forma, um modelo de história narrativa-explicativa, que contemple perspectivas várias, quer à escala local, quer à escala global. Porque esta leitura do passado, para uma melhor compreensão do presente, implica o desenvolvimento do pensamento histórico (Barca, 2007a; Seixas e Morton, 2013).

E o pensar historicamente não é um simples produto de acumulação de tudo aquilo que o aluno aprendeu naquela aula. É, antes, a representação do espaço passado diferente do presente, a sensibilidade face à riqueza cultural da diferença, o entendimento do outro antropológico ou

a interpretação da tolerância no respeito pelas idiossincrasias alheias.

Porque a história ensinada na escola contribui para o crescimento intelectual, para a autonomia ou para a solidariedade cívica, abordando-se temáticas da história local, incentivando-se a preservação patrimonial ou reforçando-se a necessidade de não se ser indiferente (Alves, 2001).



CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para uma investigação sobre as representações e narrativas de professores e alunos sobre a história de Portugal, de alguma forma também relacionada com os processos de ensino e de aprendizagem daquela disciplina, surgiu como mais significativa uma abordagem qualitativa, assente no interpretativismo como ponto de vista epistemológico e com um enfoque teórico que associou ideias e métodos de trabalho dos âmbitos da pedagogia crítica, da teoria das representações sociais e da *grounded theory* (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015).

De facto, optou-se por uma investigação de tipo qualitativo, enquanto conjunto de práticas interpretativas da experiência humana, pelas suas potencialidades na aproximação naturalista aos objetos de estudo e num alcance mais amplo do que o permitido pelas estatísticas ou dados quantitativos. Assim, podem estudar-se a vida dos indivíduos e as experiências vividas, os comportamentos e os sentimentos, bem como o funcionamento organizacional de um contexto ou os movimentos sociais, mas partindo dos significados e sentidos que os próprios sujeitos, numa situação real, lhes conferem (Strauss e Corbin, 2002).

Para este estudo descritivo cumpriu-se, então, uma análise empírica e sistemática de uma realidade que se quis conhecer, para uma posterior proposta fundamentada de modelos explicativos sobre as características do pensamento histórico dos estudantes a partir do discurso narrativo, as suas conceções sobre a história escolar, os discursos dos professores sobre a prática profissional de ensino da história ou as atuações protagonizadas na sala de aula. É, pois, um tipo de pesquisa que produz resultados depois de uma compreensão profunda das características de algo, ou seja, do entendimento de fenómenos contextualizados, da recolha da palavra dos sujeitos protagonistas de uma atuação social, da identificação de rotinas ou momentos problemáticos.

Ainda que qualquer realidade objetiva não possa ser, com efeito, capturada, uma investigação qualitativa faz-se da combinação de materiais empíricos, perspectivas, focos de atenção, no sentido de se conferir rigor, amplitude e profundidade de compreensão à pesquisa. Em simultâneo, aglutina métodos vários, como a semiótica, a narrativa, os discursos, os arquivos ou mesmo as estatísticas, e técnicas diversas, como as entrevistas, os questionários, as observações participantes, a psicanálise, os estudos de culturas, entre outras (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015). Considera-se que os mesmos permitem alcançar informações assentes nas crenças, perceções, opiniões, significados ou atitudes dos participantes, que permanecem no seu ambiente nativo. Sem manipulações ou adulterações, sobretudo para que se evidenciem as especificidades de cada realidade (Flick, 2011). Porque, de alguma forma, o intuito principal daquele tipo de investigação reside numa análise interpretativa, não matemática, ocasionadora de relações notórias entre os dados recolhidos ou da emergência de conceitos e, assim, potenciadora da organização de um esquema explicativo teórico (Strauss e Corbin, 2002).

Apesar de se terem integrado nesta investigação alguns dados quantitativos, estes apenas permitiram sistematizar particulares informações, depois qualitativamente analisadas. Optou-se, então, por um paradigma investigativo que contempla o contexto de atuação dos atores

sociais, a subjetividade, a intenção de descoberta de particularidades, o holístico, o dinamismo da realidade.

O inquérito por questionário, a entrevista, a observação de aulas foram os instrumentos de recolha de dados mobilizados. Por isso, este estudo é, também, uma desconstrução de representações, uma análise de conteúdo(s), uma interpretação de discursos. Discursos relativos, construídos socialmente, porque situados historicamente; marcados pela ideologia e produtores dela mesma; exemplos da subjetividade humana, que se traduz em ações e intervenções; mediados por sistemas de linguagem verbal e nãoverbal; reveladores de opiniões e posições (Blaxter, Hughes e Tight, 2008).

Investigando qualitativamente uma qualquer realidade, não podemos deixar de tomar em consideração que: a) essa realidade é múltipla, processual e assente em determinadas condições; b) as perspetivas, posições, olhares do investigador existem e interferem na pesquisa; c) os dados são o produto de tal processo, co-construídos por quem investiga e por quem é investigado (Charmaz, 2000, 2008; Denzin e Lincoln, 2012). A partir desse entendimento, há, pois, uma teoria fundamentada que poderá firmar-se, após a codificação e análise, por via do processo de investigação, dos dados recolhidos de forma sistemática, num contexto intencional e de acordo com critérios de relevância definidos (Glaser e Strauss, 1967; Corbin e Strauss, 2002).

Recorrendo à perspetiva de Bogdan e Biklen (2006), são, assim, algumas das peculiaridades que distinguem a investigação qualitativa e que podemos, a seguir, sintetizar:

- o contexto natural de ocorrência dos fenómenos é a principal, e direta, fonte dos dados;
- o investigador, enquanto detentor de um importante papel, introduz-se naqueles ambientes em estudo;
- a descrição dá forma aos resultados, a partir de dados que são, também eles, feitos de palavras e imagens, como as transcrições de entrevistas, as notas de campo, as fotografias, os memorandos, etc.;
- o processo investigativo é mais relevante do que os resultados alcançados;
- a análise é primordialmente indutiva, porque as abstrações são construídas a partir do agrupamento de dados recolhidos e não se procuram provas para confirmar hipóteses prévias;
- os significados, as representações, as opiniões defendidas pelos sujeitos participantes sobre o seu mundo social são fundamentais para o pesquisador.

Importa aqui ressaltar que, para esta pesquisa, as questões éticas¹³ foram tidas em consideração (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015) e solicitou-se a autorização dos responsáveis pelas instituições de ensino públicas e privadas para a concretização de uma investigação de âmbito académico naquele espaço. Em simultâneo, os sujeitos participantes, professores e alunos, e os encarregados de educação destes últimos, foram informados da natureza do estudo (nomeadamente dos momentos de aplicação do inquérito e de observação de aulas), de que a participação de cada um seria voluntária, passível de interrupção a qualquer momento, para além da total confidencialidade e proteção dos dados recolhidos. Em momento algum, a identificação das instituições ou dos indivíduos participantes havia de ser tornada pública. Ainda em relação à aplicação do guião de observação de aulas, o mesmo foi previamente submetido para apreciação e autorização da Direção Geral de Educação, cumprindo o legislado pelo Despacho Normativo n.º 15847/2007, de 23 de julho.

¹³ Anexo 1.

3.2. OS PARTICIPANTES

Em qualquer investigação, os sujeitos participantes são essenciais, sobretudo quando se tem por objetivo conhecer uma realidade e os significados atribuídos às vivências aí protagonizadas.

Para esta investigação convidou-se um grupo reduzido de professores de concelhos vários do distrito do Porto, selecionados de forma incidental e depois de se consultar um grupo mais amplo de docentes. Desde logo, foram incluídos no estudo docentes a lecionarem a disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º ciclo do Ensino Básico, numa instituição de ensino pública ou privada naquele distrito do norte de Portugal e que, mediante um contacto pessoal, se mostraram disponíveis para participarem no mesmo. No total, seis docentes daquela disciplina. Particularmente, cinco professoras e apenas um professor; três de instituições particulares e outros tantos de instituições escolares públicas. Seis docentes que não pretendemos representativos de todos aqueles que o são no distrito do Porto, mas que, através dos seus discursos e das suas práticas (Husbands, Kitson e Pendry, 2003), podem permitir-nos compreender como pensam e atuam os professores do Ensino Básico, no contexto de aula, quando ensinam História e Geografia de Portugal.

Os professores participantes caracterizam-se pela diversidade de idades, por consequência, pela diferença no tempo de trabalho como docentes e, ainda, por formações profissionais distintas, ao nível dos cursos ou instituições frequentadas. Importa, pois, expor nas linhas seguintes uma breve apresentação de cada um deles, salientando-se que os nomes que lhes são atribuídos não correspondem aos reais, tendo sido alterados para que se cumpram os princípios básicos de anonimato e confidencialidade.

Professora Ana. É professora de Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º ciclo do Ensino Básico, detendo já 27 anos de exercício profissional. A sua licenciatura em História (via científica) foi concluída em 1988, na Universidade dos Açores. Foi no ano de 1990 que começou a trabalhar no colégio privado onde, ainda hoje, é docente.

Professora Leonor. Atualmente, é apenas no 2.º ciclo do Ensino Básico, numa escola pública, que leciona Português e História e Geografia de Portugal, depois de já ter trabalhado, por exemplo, no Ensino Secundário e em cursos de Ensino Noturno. Conta com 20 anos de trabalho como docente, tendo concluído uma licenciatura em História (via científica), seguida da profissionalização em serviço.

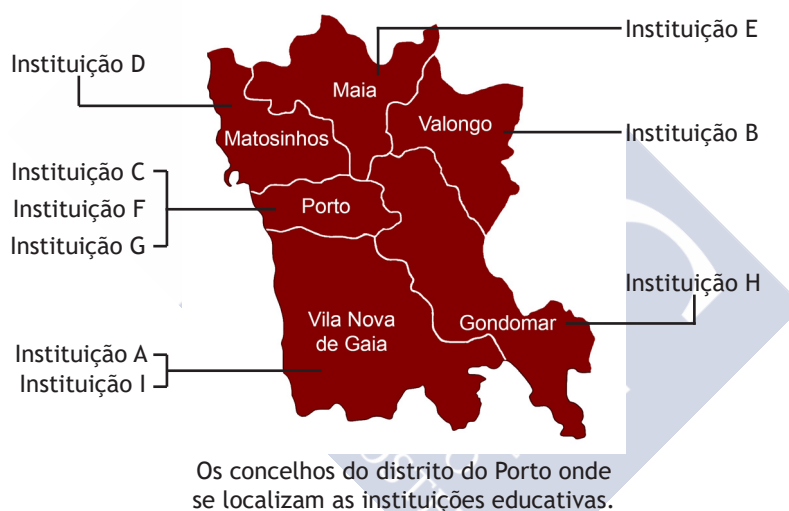
Professora Pilar. Coursou uma licenciatura em História (via ensino), durante cinco anos. É professora há 15 anos e, atualmente, ensina história nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário. No seu percurso profissional, na escola pública, já lecionou áreas relacionadas com a história nos Cursos de Educação e Formação (CEF). A sua atividade como docente, hoje, acontece numa organização educativa de carácter privado.

Professora Patrícia. São 27 anos de exercício profissional, tendo terminado, em 1986, uma licenciatura em História de Arte, no Porto. Na década de 90 do século passado, realizou a profissionalização em serviço e, por isso, hoje ensina Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico. O seu percurso profissional tem-se caracterizado pela alternância, ano após ano, entre instituições públicas de ensino.

Professora Rita. Soma já 27 anos de profissão docente, após ter cursado, durante quatro anos, a licenciatura em Ciências Históricas, na Universidade Portucalense. Começou por lecionar história no Ensino Secundário, todavia, seis anos depois, optou pelo 2.º ciclo do Ensino Básico. Atualmente, ensina Português e História e Geografia de Portugal aos 5.º e 6.º anos de escolaridade, permanecendo, há alguns anos, na mesma escola pública.

Professor Paulo. A sua licenciatura em Ciências Históricas (ramo educacional) foi terminada, na Universidade Portucalense, em 2007, no mesmo ano em que começou a trabalhar. Posteriormente, completou a sua formação com uma especialização em Supervisão Pedagógica, na Universidade do Minho. Leciona história nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e, de há quatro anos a esta parte, fá-lo numa instituição privada de ensino. Foi já coordenador de projetos vários no âmbito da educação para a saúde.

Em relação às organizações educativas envolvidas, estas foram-no uma vez que os docentes que se disponibilizaram a participar no estudo aí exerciam a sua profissão e porque a direção das mesmas assentiu a concretização, nas suas imediações, de uma investigação que havia de ter como protagonistas alunos e professores intervenientes naquela comunidade escolar.



No final, contaram-se nove instituições de ensino¹⁴ situadas nos seis concelhos mais povoados do distrito do Porto: Porto, Vila Nova de Gaia, Maia, Valongo, Gondomar e Matosinhos, todos eles na região norte de Portugal.

Importa esclarecer que, em Portugal, no ano de 2008, se definiu legalmente que, doravante, as escolas se estruturariam em unidades organizacionais constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino. Para o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, e numa lógica de proximidade geográfica e de reforço da capacidade pedagógica das instituições, tal decisão veiculou-se no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril¹⁵. Assim, as escolas públicas do Ensino Básico onde se recolheram as informações integram-se em unidades organizacionais daquele tipo, os apelidados de Agrupamentos de Escolas.

¹⁴ Em três estabelecimentos de ensino (instituições B; C; G) somente se concretizaram os inquéritos aos alunos e em dois outros estabelecimentos (instituições H; I) apenas se entrevistaram os professores e observaram-se as suas aulas.

¹⁵ Mais informações disponíveis em <https://dre.pt/application/file/a/249886> (consultado em 13 de novembro de 2016).

Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, por outro lado, beneficiam de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, ainda que devam ser cumpridos os pressupostos básicos de funcionamento definidos legalmente. A sua criação é livre, mas tal atividade institucional carece de despacho homologado pelo membro do governo responsável pela Educação (Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro)¹⁶.

Inevitavelmente, cada unidade organizacional de ensino público ou cada instituição de ensino particular e cooperativo detém um Projeto Educativo próprio, uma identidade que se distingue de outras, uma intencionalidade de intervenção sustentada em valores que não são iguais aos de outro. Nas linhas que se seguem surgem, sucintamente descritos, os traços que caracterizam cada uma daquelas comunidades educativas intervenientes na investigação.

Instituição A. Instituição pública situada no concelho de Vila Nova de Gaia, com uma oferta educativa que se prolonga desde o Pré-escolar até ao 3.º ciclo do Ensino Básico, para além de disponibilizar Cursos de Educação e Formação (CEF). Presente num dos mais populosos concelhos do país, num meio onde as atividades económicas dos setores secundário e terciário predominam, é frequentada por cerca de 2500 alunos, oriundos de uma classe média-baixa e, portanto, muitos deles beneficiários de apoio social escolar. No Projeto Educativo salienta-se o intuito de que os diferentes espaços que a compõem sejam vividos e sentidos como “lugar de vida/de oportunidade/de encontro”. As grandes finalidades que norteiam as ações concretizadas são a educação para os valores, a promoção do sucesso educativo, o combate ao abandono escolar e a promoção da literacia.

Instituição B. Este estabelecimento público de ensino localiza-se no concelho de Valongo e contempla as valências do Pré-escolar, Ensino Básico e Cursos de Educação e Formação. Integra, pois, um concelho sobretudo residencial e com um crescimento demográfico significativo nos últimos anos, detendo um universo de pouco mais de 2000 alunos. Um número significativo desta população escolar evidencia carências do ponto de vista económico. No Agrupamento entende-se que a principal missão assumida deverá ser a de formar cidadãos com uma sólida educação pessoal, social e científica para a integração numa sociedade em constante mudança. Os valores ali defendidos relacionam-se com a pessoa, a liberdade, o saber, a solidariedade, o sentido de justiça.

Instituição C. Situada no concelho do Porto, esta instituição pública dispõe de uma oferta educativa desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário. Aqui estudam cerca de 3000 alunos, numa zona nobre da cidade do Porto, mas numa área de grandes assimetrias socioeconómicas e culturais, que também se refletem nos contrastes entre os alunos. Talvez por isso, a divisa que orienta a sua ação junto daquela diversidade de sujeitos é “escola singular num mundo plural”. O Projeto Educativo distingue a qualidade e exigência, o “ensino para todos” e a diferenciação pedagógica como os princípios que norteiam as intervenções acontecidas naquela instituição de ensino. É também objetivo principal proporcionar experiências de aprendizagem significativas “com equilíbrio entre as diferentes áreas curriculares e com as de complemento curricular”.

¹⁶ O documento na sua versão integral encontra-se disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/estatuto_ensino_particular_e_cooperativo.pdf.

Instituição D. Estabelecimento de ensino privado, localizado em Matosinhos, que desde o ano letivo 2008/2009 está em funcionamento, apresentando hoje uma oferta educativa do Berçário ao Ensino Secundário. Encontra-se no centro daquele concelho, local que denota ainda as tradições piscatórias do litoral Norte, mas que, em simultâneo, tem beneficiado da terciarização da economia e de uma dinamização sociocultural progressiva. É, assim, frequentado por cerca de 800 alunos oriundos de famílias com condições socioeconómicas bastante favoráveis. Sob o mote “vê mais longe a gaivota que voa mais alto”, assume como desafio primeiro ajudar os estudantes “a voar”. Os objetivos desta instituição escolar orientam-se no sentido de formar pessoas cientificamente competentes, capazes de agir autonomamente, exigentes consigo próprias e capazes de intervir solidariamente na comunidade.

Instituição E. Estabelecimento de ensino particular que funciona, desde 2001, no concelho da Maia. A sua oferta educativa estende-se da Creche ao Ensino Secundário, abrangendo cerca de 950 alunos de classe alta. Localiza-se num dos concelhos limítrofes do Porto, contudo é também este um contexto marcado pela crescente dinamização socioeconómica, pela evolução dos setores de atividade e de ofertas inovadoras para o desenvolvimento educativo, desportivo, cultural e ambiental. Privilegiando a pedagogia ativa e com o lema “educar para o futuro”, ali atenta-se na relevância do conhecimento científico, na dimensão humanista e na vivência democrática, nos valores de cidadania, inovação e responsabilidade.

Instituição F. Escola católica particular localizada numa das maiores freguesias do concelho do Porto, desde meados do século passado. Apresenta uma oferta educativa desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário e é frequentada por cerca de 1200 alunos de classe média-alta. O contexto em que está sediada, por sua vez, caracteriza-se pela diversidade económico-social e, também, pela oferta e dinamização de múltiplos serviços educativos, desportivos e culturais. Inspirando-se nos valores do Evangelho, pretende proporcionar uma educação integral e humanista a todos os estudantes. Opondo-se à “excessiva normatividade sistémica do paradigma convencional”, define que educar é construir um lugar para o outro. E para responder às exigências científica, humanística e artística da atualidade, este estabelecimento tem por objetivo uma formação escolar de qualidade numa escola que “ensina a viver”.

Instituição G. Um dos mais antigos estabelecimentos de ensino privado do concelho do Porto, com uma oferta educativa desde a Creche até ao Ensino Secundário (e também com Ensino Vocacional). A sua população inclui cerca de 900 alunos provenientes de famílias de classe média-alta. O contexto envolvente daquela organização educativa caracteriza-se pelo dinamismo económico, pela disponibilidade de serviços de transporte e saúde, infraestruturas educativas e atividades comerciais várias e por um património arquitetónico e histórico apreciado. A formação proporcionada às crianças e aos jovens assenta na cooperação e partilha, para que estes possam crescer como “melhores pessoas e melhores profissionais”; o clima de aprendizagem ocasionado pauta-se pela personalização, segurança e estimulação, também acompanhado pela modernização que caracteriza a contemporaneidade, no sentido de se alcançar um desenvolvimento equilibrado de todos.

Instituição H. Esta instituição de ensino público localiza-se no concelho de Gondomar e tem como valências o Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e, ainda, os Cursos de Educação e Formação. Numa região que, até meados do século XX, teve como principais atividades económicas a agricultura e a exploração florestal, só depois complementadas pelo franco desenvolvimento industrial e comercial, os seus alunos provêm, sobretudo, da classe média-baixa e poucos são os progenitores que detêm formação académica superior, multiplicando-se os casos de desemprego. Pretende ser, pois, uma unidade de referência pela oferta formativa e educativa, capaz de marcar positivamente o percurso de aprendizagem dos cerca de 3000 alunos que a frequentam. São quatro as áreas que integram as metas educativas de promoção da cidadania, do sentido ético, da competência ou da criatividade: “cultura de agrupamento”; “cultura de exigência”; “cultura de cidadania”, “participação da família”.

Instituição I. Situa-se no concelho de Vila Nova de Gaia, sendo uma instituição pública de ensino. Dispõe de valências que se estendem da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário, às quais se somam os Cursos de Educação e Formação. Naquela “cidade dormitório” do distrito, os cerca de 3500 alunos que a frequentam pertencem, na sua maioria, a famílias de classe média-baixa. Também porque é aquele um espaço que, apenas no final do século XX, com a elevação a cidade, vivenciou um crescimento industrial e comercial notório, pois antes aí predominavam as atividades agrícolas e industriais. Definiu, como missão, a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças num ambiente de humanismo e responsabilidade. Para tal, tem como domínios de ação estratégicos o sucesso educativo, a qualidade da ação educativa, a cidadania ativa e a reflexão em comunidade.

Para aceder ao grupo de alunos participantes na investigação, solicitou-se aos docentes antes apresentados que, numa sua turma de 6.º ano de escolaridade, desta forma no final do 2.º ciclo do Ensino Básico¹⁷, seleccionassem doze alunos para, depois de esclarecidos sobre todos os pormenores da investigação e facultada a autorização dos encarregados de educação, participarem na mesma¹⁸.

O grupo escolhido pelo professor havia de ser, tendo em conta os requisitos ponderados para o estudo, heterogéneo, no que dizia respeito ao aproveitamento escolar e de alguma forma equilibrado, na divisão entre rapazes e raparigas (num dos casos tal não foi possível, tendo em conta o próprio desequilíbrio na distribuição de géneros existente na turma); no caso de existirem alunos de uma outra nacionalidade, que não a portuguesa, a sua participação foi sugerida como um contributo positivo para o estudo em causa. No total, foram inquiridos 53 alunos do género feminino e 38 alunos do género masculino. De salientar três estudantes de dupla nacionalidade: dois naturais do Brasil e um natural de Espanha.

¹⁷ Recorda-se que, em Portugal, o 2.º ciclo do Ensino Básico divide-se em dois anos de escolaridade – 5.º e 6.º.

¹⁸ Importa ressaltar que a recolha de dados junto dos alunos aconteceu anteriormente (final do ano letivo 2014/2015) àquela que viria a ser feita com os professores (ano letivo 2015/2016). Uma professora colaborou na seleção dos estudantes, porém, devido à licença de maternidade entretanto iniciada, não viria a participar enquanto docente na investigação; uma outra professora também permitiu a aplicação dos inquéritos aos seus alunos, mas no ano letivo seguinte não teve atribuída uma turma de História e Geografia de Portugal, tendo indicado uma outra colega, que aceitou a solicitação. Os inquéritos aos alunos aconteceram em quatro instituições privadas, uma vez que uma delas apenas dispunha de uma turma de 6.º ano de escolaridade com sete alunos. Numa das instituições públicas foram entrevistados alunos de duas turmas distintas, portanto de duas professoras diferentes.

Quadro 1. Distribuição do número de estudantes participantes por instituição e género.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO	NÚMERO DE ESTUDANTES		
	RAPAZES	RAPARIGAS	TOTAL
Instituição A	7	16	23
Instituição B	5	7	12
Instituição C	4	8	12
Instituição D	5	2	7
Instituição E	6	6	12
Instituição F	6	7	13
Instituição G	5	7	12
TOTAL	38	53	91

3.3. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.3.1. Inquérito aos alunos

O inquérito por questionário assume-se como uma forma acessível e rápida para se recolherem opiniões, representações, expectativas ou níveis de conhecimento dos participantes face a um determinado assunto em estudo (Quivy e Campenhoudt, 2005). As mesmas questões, dirigidas a quem os pontos de vista e as experiências interessam, permitem a exploração posterior dos dados coligidos, nomeadamente a descrição das várias respostas, para além da sua comparação ou da perceção da relação estabelecida entre elas (Blaxter, Hughes e Tight, 2008). E, com utilidade, também se proporciona a oportunidade para que se detetem as particulares características e crenças que certos grupos de indivíduos possuem.

A par da aplicação daquele instrumento, e numa combinação intencional, uma conversa posterior com os pequenos grupos de alunos, como se de grupos de discussão se tratassem, permitiu ultrapassar a individualização dos inquiridos, colocando-os no seio da sua rede de relações sociais naquele particular contexto (Quivy e Campenhoudt, 2005). Transpuseram-se, assim, os limites inerentes às respostas de um só indivíduo, pela criação de uma situação interativa não totalmente desvinculada das formas de comunicação experimentadas quotidianamente, incentivando-se os participantes no sentido de se focarem ou de se lembrarem de aspetos específicos, e particularmente relevantes, em estudo.

Como tal, foi possível captar, para depois se interpretar, vivências coletivas, representações ideológicas, valores quotidianos, um imaginário dominante no seio daquelas turmas. Porque, consciente ou inconscientemente, no interior de uma qualquer classe pululam crenças e expectativas, desejos, resistências, receios ou inquietações. E é por esta via da interação comunicativa que se podem revelar o modo e a razão da sua elaboração e, em simultâneo, a forma como se modificam, afirmam com convicção e se suprimem ou ocultam nos momentos de intercâmbio social (Flick, 2012, 2015).

Os noventa e um estudantes selecionados, divididos em grupos de seis, foram retirados da sala de aula, num tempo letivo destinado a uma aula de História e Geografia de Portugal, tendo permanecido apenas com a investigadora, durante a realização do inquérito e posterior conversa, numa sala do estabelecimento de ensino cedida para o efeito. Acima de tudo, invocou-se a sinceridade de cada um dos sujeitos nas respostas dadas, acautelando que as mesmas não teriam qualquer influência na sua avaliação final da disciplina e que os docentes titulares das turmas não contactariam, em momento algum, com os dados recolhidos.

A aplicação do questionário prolongou-se durante cerca de 50 minutos, distribuídos por dois momentos distintos: num primeiro (aproximadamente 30 minutos), responderam por escrito às questões apresentadas no inquérito, de forma individual, e sem qualquer orientação facultada pela investigadora ou sem que tivessem acesso ao manual escolar ou outro artefacto cultural, mobilizando somente o seu conhecimento comum; num segundo momento (durante 20 minutos), a investigadora promoveu uma situação de diálogo, em grande grupo, para que os alunos pudessem desenvolver, de forma mais orientada, algumas ideias apontadas previamente. Um ponto de partida para a interação comunicativa com os mesmos, sobre aquelas perguntas, num testemunho real, na primeira pessoa, num retrato pela voz de quem diariamente se encontra com a história, com o professor, com o manual escolar, com os conteúdos, com as experiências da sala de aula. E que, porventura, não teve ainda a oportunidade de se manifestar sobre tais circunstâncias ou objetos, expondo uma visão que, apesar de construída num cruzamento de múltiplas influências, é a sua visão. E esta segunda parte, porque em grupo, favoreceu, de facto, o acesso ao mundo daqueles sujeitos. O estímulo, ou até o encorajamento, que uns faziam chegar aos outros ocasionou uma partilha de ideias e opiniões mais diversificada e completa.

Relativamente à estrutura final do inquérito por questionário (cf. Anexo 2), este incluiu catorze questões distribuídas por três tópicos distintos, de acordo com o seu objetivo.

- **A História como saber:** três questões associadas ao conhecimento histórico, na perspetiva dos alunos:

1. Quando falamos de história, que palavras te vêm à cabeça?

Uma pergunta em que deviam registar cinco vocábulos, numa prática frequente nos estudos sobre representações sociais: a associação de palavras.

2. O que estuda a história?

Esta pergunta apresentava dez opções¹⁹ para uma dupla seleção que visava a verificação da escolha dos inquiridos, coincidente ou antagónica, em relação à ‘história habitual’ e à ‘história interessante’.

3. Para que serve a história? Será que ela é útil na tua vida? Que uso podes fazer tu da História?

Com esta questão pretendia-se compreender de que forma é conceptualizada, pelos alunos, a utilidade da história no sentido da tomada de decisões individuais.

- **A História na escola e na vida quotidiana:** nove questões sobre a história como disciplina estudada na sala de aula e presente, também, no dia a dia dos indivíduos:

4. Gostas das disciplinas que estudas na escola? E será que todas elas têm a mesma importância?

Uma pergunta que tinha como intuito comparar a hierarquização decrescente construída pelos estudantes face à importância e, noutro sentido, à apreciação das várias disciplinas presentes na matriz curricular escolar.

¹⁹ A política e os governantes; As guerras, as batalhas e as conquistas; Os direitos humanos e a paz; O trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos; Os grupos sociais: camponeses, operários, patrões, ...; As ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos; A vida quotidiana: a alimentação, o vestuário, ...; As pessoas ricas e poderosas; As pessoas pobres e os marginalizados; As mulheres e o seu papel na sociedade.

5. De que assuntos se fala nas tuas aulas de História? Quais são aqueles que ocupam mais tempo nestas aulas?

Com a questão que se seguiu pretendia-se obter uma identificação dos conhecimentos substantivos francamente reconhecidos e valorizados pelos estudantes.

6. O que fazem os estudantes nas aulas?

Perante uma listagem de estratégias de aprendizagem várias²⁰, os inquiridos deviam assinalar, para cada uma, o ‘Sim’ ou o ‘Não’, de acordo com o acontecido nas suas aulas de história. Com esta pergunta quis-se entender, pela voz de quem protagoniza ações na sala de aula, a fundamentação, ou não, do trabalho aí promovido na investigação histórica já concretizada e divulgada.

7. Explica como e para que função utilizas o manual escolar na disciplina de História e Geografia de Portugal.

A resposta construída havia de retratar a utilidade daquele artefacto cultural, assim como as características do seu conteúdo.

8. Quando estudamos História, dividimo-la em períodos ou épocas históricas. Que períodos ou épocas históricas te recordas de ter estudado?

9. Se pudesses viajar no tempo, em que época histórica gostarias de ter vivido? Por que razão(ões)?

Com as duas questões anteriores, procurou-se recolher evidências sobre o entendimento dos estudantes face à dimensão temporal no âmbito da história, particularmente pela nomeação e valoração de diferentes épocas históricas.

10. Também podemos aprender muito sobre História fora da sala de aula. Que outras formas de aprender História conheces? Onde as podes encontrar?

11. Muitos filmes e livros fazem referência a personagens, acontecimentos ou épocas históricas. Lembras-te de algum que já tenhas visto e/ou lido?

As duas perguntas acima, que se seguiram no questionário, pretendiam dar a conhecer o reconhecimento dos alunos em relação a outros meios, que não só a escola ou uma disciplina escolar, associados ao papel formativo e à função social da história.

- **História de Portugal:** questões específicas relativas à história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico:

12. Na sala de aula e também fora da escola já aprendeste muito sobre a História de Portugal. De que acontecimentos e personalidades históricas te recordas?

13. Observa as quatro imagens referentes à História de Portugal. Identifica-as e comenta o seu significado para a História do país.

²⁰ Ouvem as explicações do professor; Leem o manual escolar e respondem às questões apresentadas; Realizam fichas de trabalho; Apresentam as suas opiniões e colocam questões ao professor; Analisam documentos escritos, imagens e outras fontes históricas; Realizam tarefas em pequenos grupos (p.ex. trabalhos de pesquisa); Veem e comentam filmes e documentários; Participam nas discussões organizadas pelo professor; Participam em jogos e dramatizações; Utilizam o computador para consultar sites sobre História; Visitam monumentos, exposições e outros locais de interesse; Preparam entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos; Constroem frisos cronológicos, mapas e/ou gráficos.

Os alunos haviam de legendar as quatro fontes iconográficas²¹ alusivas a quatro períodos diferentes da história de Portugal. Posteriormente, no diálogo estabelecido, recolheram-se opiniões pessoais sobre os aspetos positivos e negativos concernentes a cada um dos acontecimentos ou personalidades históricos ilustrados.

14. Imagina que o Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).

Nesta última questão, culminar do inquérito, procurou-se recolher dados sobre a competência narrativa dos estudantes, para além do nível de desenvolvimento do seu pensamento histórico aquando da construção de narrativas históricas nacionais.

Para uma recolha de informação mais eficaz, no questionário utilizaram-se diferentes tipos de itens:

- a) perguntas abertas, de resposta livre (1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12);
- b) perguntas mais estruturadas (lista, hierarquia, grelha), de resposta fechada e mais rápida, tendo em conta as alternativas apresentadas (2, 4, 6);
- c) uma pergunta para análise de fontes iconográficas alusivas à história de Portugal e habitualmente presentes nos manuais escolares adotados pelas instituições de ensino nacionais (13);
- d) e uma pergunta para elaboração de uma narrativa sobre a história de Portugal (14).

Apesar de algumas das questões colocadas evidenciarem um carácter mais orientado, o que permite uma análise também mais fácil das respostas, a maioria favoreceu a apresentação de respostas abertas, capazes de estimular o imaginário individual dos estudantes, porque pelas palavras é possível que se partilhem mais significados do que pelo recurso aos números (Blaxter, Hughes e Tight, 2008). Acima de tudo, porque incluem perspetivas individuais, espontâneas, escritas na primeira pessoa e que não podem reduzir-se a um resultado estatístico, permitindo ainda a identificação de significados.

Importa salientar, no entanto, que aquela estrutura do inquérito por questionário foi o ponto final surgido, e aplicado, após uma experiência anterior. Antes houve um ensaio: um inquérito que serviu de teste, com um grupo menor de sujeitos e com o intuito de se detetarem eventuais falhas de linguagem ou de compreensão ocasionadas pelo formato e estilo das questões incluídas.

Porque numa qualquer investigação assumem-se como de reconhecida relevância as experiências de estudo preliminares, nomeadamente os estudos piloto (Blaxter, Hughes e Tight, 2008). De facto, as mesmas permitem que se concretize uma experimentação dos instrumentos de recolha de dados e, em simultâneo, oferecem conhecimentos que, desde logo, contribuem para a desejada construção de uma teoria sobre o fenómeno em análise.

Mobilizando, então, um número reduzido de sujeitos, mas pelos teóricos considerado suficiente (nesta investigação dois grupos de três estudantes cada), o inquérito-piloto (cf. Anexo 2) foi, pois, essencial para refinar aquele instrumento de recolha de dados e para reorganizar conceptualmente algumas dimensões da investigação.

²¹ Um retrato de D. Afonso Henriques (representado com a coroa, a armadura, o escudo e a espada); a chegada dos portugueses ao Brasil e alguns instrumentos de navegação usados na época; a triologia da educação nacional do Estado Novo (Deus, Pátria, Família), num cartaz intitulado “A Lição de Salazar”; os militares do 25 de abril (de 1974) com cravos vermelhos nas espingardas.

Assim:

- a questão 2 sofreu uma reorganização dos assuntos listados e, para além daqueles que são estudados pela história, os respondentes haviam de apontar, agora, daquela lista, também os assuntos para si mais interessantes;

- a questão 3 deixou de contemplar uma escala de Likert para uma resposta alusiva à utilização da história como orientação temporal na tomada de decisões, convertendo-se numa pergunta de resposta aberta referente à utilidade daquela área do saber;

- considerou-se mais significativo para a análise pretendida dividir a questão 5 em duas questões diferentes: uma sobre os assuntos estudados nas aulas de história e uma outra sobre a abordagem dos mesmos no manual escolar;

- suprimiram-se as perguntas referentes às ações dos docentes nas aulas de história e ao tipo de questões utilizadas nos testes de avaliação daquela disciplina. A perspetiva dos estudantes em relação a estes pontos não acrescentaria dados relevantes para o estudo;

- na questão sobre as ações protagonizadas pelos alunos na aula, as mais imediatas e simples opções de resposta ‘sim’ ou ‘não’ substituíram uma anterior escala de Likert;

- duas das fontes iconográficas da questão 14 foram alteradas, por se considerar que as escolhidas inicialmente não eram suficientemente explícitas e reconhecíveis pelos inquiridos (uma imagem da coroação de D. Afonso Henriques foi substituída por um retrato do monarca e à imagem dos instrumentos de navegação associou-se uma outra alusiva à chegada dos portugueses ao Brasil).

Após as alterações concretizadas, o inquérito por questionário assumiu a sua configuração final e foi, porquanto, aplicado aos alunos participantes.

3.3.2. Entrevista aos professores

Kvale (2011), na sua reconhecida monografia sobre a entrevista como método de recolha de informação para análises qualitativas, propõe que falemos com as pessoas, numa conversa interativa, se pretendermos perceber o modo como elas entendem a sua vida e o mundo.

A entrevista é, efetivamente, um tipo de interação conversacional que acontece cara a cara (Wengraf, 2012), entre um entrevistador e um entrevistado, permitindo a construção de conhecimentos sobre um particular tema em análise. É este um texto negociado (Denzin e Lincoln, 2012), que permite que se entenda o significado conferido pelos sujeitos a um mundo onde estão inseridos e, desta forma, que se explique com sistematicidade essa realidade experienciada pelas pessoas. Os entrevistados expressam-se racionalmente para a justificação dos seus pontos de vista e, portanto, alcança-se uma conceção dialógica da verdade, ainda que seja inevitável a atenção ao que é dito nas entrelinhas (Kvale, 2011). E, aqui, os silêncios ativos fazem toda a diferença.

Os guiões de entrevista, contudo, não podem ser encarados de forma rígida e inalterável. Antes entendidos pelo que são realmente: o ponto de partida (Strauss e Corbin, 2002) mais viável para o acesso à densidade e variação conceptual ou à posterior categorização dos dados.

Para esta investigação em particular considerou-se relevante num momento de diálogo e de reflexão identificar e detalhar aquelas que são as práticas docentes em contexto da aula de história e os significados atribuídos às mesmas, por cada um (Fons-Esteve e Buisán-Serradell, 2012). Por isso, quis-se construir uma relação de proximidade com os entrevistados, também para um conhecimento narrativo daquilo que os mesmos pensam e sabem ou dizem que fazem e por que razão o fazem. Neste caso, a entrevista tornou-se numa técnica de recolha de dados adequada para uma aproximação às experiências dos sujeitos, às práticas e interações no seu contexto natural (Hernandez Carrera, 2014; Kvale, 2011).

A entrevista aos professores, apesar de contemplar um guião estruturado com questões específicas, ofereceu a amplitude necessária para que o seu conteúdo pudesse ser moldado face às respostas dos entrevistados. O recurso a este instrumento de recolha de dados teve como intuito situar aqueles profissionais num determinado perfil, tendo em conta as justificações e opiniões manifestadas. Porque as suas palavras organizadas num discurso coerente e partilhado denotaram, inevitavelmente, crenças, representações, saberes inerentes à história e à prática educativa associada a tal disciplina (Fons-Esteve e Buisán-Serradell, 2012).

Cada uma das entrevistas foi realizada numa sala da instituição de ensino que era local de trabalho de cada um dos professores, cedida para tal intenção, e onde durante todo o tempo apenas permaneceram a entrevistadora e o entrevistado. Cada uma das entrevistas teve uma duração variável, entre 45 e 60 minutos, tendo sido todas gravadas em suporte áudio e, posteriormente, devidamente transcritas (cf. Anexo 3).

No que diz respeito ao guião de entrevista propriamente dito, as catorze questões finais foram distribuídas por sete dimensões distintas, tendo em conta os dados de relevância entendida para o estudo das conceções dos professores face à profissão desempenhada, às funções daquela área de estudo na sociedade e na escola ou aos modelos de intervenção presentes numa aula de História e Geografia de Portugal:

- Dados biográficos e profissionais;
- Formação como professor de história;
- Conceção da história como saber;
- Finalidades da história como disciplina escolar;
- Currículo, sala de aula, manual escolar;
- Avaliação;
- Grau de satisfação enquanto professor de história.

Desde logo, no preâmbulo do guião expuseram-se sucintamente as razões e o âmbito da entrevista a concretizar, salvaguardando-se o interesse meramente investigativo em relação a todos os dados eventualmente recolhidos.

A partir da primeira questão, pertencente à também primeira dimensão em análise, procurou-se compilar breves informações genéricas enquadradoras das vivências profissionais dos docentes entrevistados, garantindo sempre a total confidencialidade dos dados recolhidos:

1. Anos de exercício profissional (docente); Formação inicial; Níveis de ensino lecionados; Participação em anteriores experiências de investigação ou inovação educativa.

Logo depois, com a segunda questão, a única incluída na dimensão ‘Formação como professor de história’, pretendeu-se conhecer a perspetiva dos entrevistados quanto à adequabilidade e pertinência da sua formação académica, e inicial, para a docência face às práticas diárias requeridas em contextos de ensino e de aprendizagem:

2. Considera que a formação inicial dos professores do Ensino Básico se adequa às exigências da prática docente quotidiana no ensino da história? Pode justificar a sua resposta? Se tem detetado lacunas nessa formação, quais, no seu entender, devem ser referenciadas?

As duas questões seguintes pertenceram, respetivamente, às dimensões ‘Conceção da história como saber’ e ‘Finalidades da história como disciplina escolar’:

3. *Que tipo de história necessitamos, hoje, na escola e na sociedade? Na sua opinião, qual é o papel que deve cumprir a história na sociedade atual?*
4. *O que deve proporcionar a história aos estudantes do (2.º ciclo do) Ensino Básico? Para que deve servir a história que aprendem na sala de aula? Crê que a mesma pode ter alguma utilidade na vida quotidiana dos alunos? De que forma?*

Estas não só favoreceram a recolha de evidências relativamente à significância atribuída à história na atualidade, mas também uma reflexão, por parte dos professores, sobre a dimensão formativa da história, numa estreita relação com a utilidade de tal disciplina escolar para o aluno.

A quinta dimensão – ‘Currículo, sala de aula, manual escolar’ – aglutinou as questões de 5 a 11, centrando-se, particularmente, nas especificidades curriculares da disciplina de História e Geografia de Portugal e no conhecimento histórico que se proporciona nas aulas:

5. *Que papel atribui ao Programa oficial/Metas Curriculares de história? Procura abordar todos os aspetos aí apresentados ou centra-se em alguns e atribui a outros um papel secundário? Como faz a sua gestão curricular?*
6. *Considera adequada a organização dos conteúdos programáticos proposta no Programa oficial de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico? Ou, pelo contrário, gostaria de sugerir uma nova organização? Qual? Por que razão?*
7. *Nas aulas que leciona, o que valoriza de forma mais significativa? Concede maior importância ao conhecimento dos factos históricos, à utilização das fontes, ao desenvolvimento da consciência histórica dos alunos? A que conhecimentos e/ou competências históricas dos estudantes dedica maior atenção?*

Assim como nas metodologias adotadas, nas atividades desenvolvidas e nos sistemas de avaliação considerados:

8. *Enquanto docente, que corrente pedagógica mobiliza nas suas aulas? Por que razão? Que papel assumem o professor e os estudantes nessas aulas?*
9. *Habitualmente, como decorre uma aula de história sua? Pode descrevê-la? Que recursos e atividades mais utiliza?*
10. *Em relação ao manual escolar, que opinião tem sobre os manuais de história? Considera que estão atualizados relativamente ao conhecimento histórico que proporcionam ou pautam-se por um carácter mais tradicional? Do ponto de vista didático, ajudam os estudantes a pensar e a discutir sobre a história? Que uso faz do manual escolar na sua aula?*
11. *Para avaliar as aprendizagens históricas dos estudantes, que tipo de instrumentos utiliza? O que avalia através desses instrumentos? Pode facultar alguns exemplos?*

Na última dimensão – ‘Grau de satisfação enquanto professor de história’ – foram integradas as três últimas questões que quiseram evidenciar a visão valorativa dos docentes face à profissão desempenhada, tomando ainda em consideração os sentidos atribuídos às aprendizagens

históricas dos estudantes e às atitudes destes face à disciplina alvo da investigação.

12. O que aprendem os alunos, de facto, nas aulas de história? Está satisfeito com as aprendizagens históricas dos estudantes? Quais são os principais problemas e/ou dificuldades que os estudantes vivenciam quando aprendem história?

13. Considera que os estudantes gostam e se interessam pela disciplina? Como analisa, de uma forma geral, as atitudes dos estudantes em relação à disciplina de história?

14. Como professor (de história), qual é o seu nível de satisfação face à profissão? O que considera que poderia favorecer um melhor desempenho profissional? E que melhorias são prementes, hoje, no ensino da história no Ensino Básico?

Junto dos professores participantes na investigação, a realização de uma entrevista foi somente a primeira parte. Estes dados contados na primeira pessoa foram completados com subseqüentes observações de um número previamente definido de aulas de História e Geografia de Portugal, de uma turma do 2.º ciclo do Ensino Básico, daqueles docentes. Observações que permitiram, efetivamente, o confronto entre as opiniões manifestadas, ou as representações sociais construídas, e a real ‘forma de fazer’ durante uma aula, produzindo, assim, um certo efeito de triangulação na recolha dos dados (Flick, Kardoff e Steinke, 2004; Flick, Foster e Caillaud, 2015). Porque as dinâmicas sucedidas naquele ambiente dão a conhecer diferentes opções didáticas, que revelam formas de encarar e fazer a aula de história também distintas, e antes só entendidas pelas palavras partilhadas numa situação de entrevista.

3.3.3. Guião de observação de aulas: estrutura e dimensões contempladas

Pela observação, o investigador entra no mundo de determinados sujeitos, mas permanecendo do lado de fora. Regista o que vai acontecendo, sem intromissões; não procura ser como o indivíduo daquele contexto; pode participar nas atividades, ainda que de forma limitada; não pensa como o indivíduo daquele contexto; adota uma postura empática, a par da reflexividade (Bodgan e Biklen, 2006). Observa, mas sem ser objetivo, autoritário ou politicamente neutro (Flick, 2012). E, por isso, precisa de fazer escolhas, de agir, de tomar decisões, nomeadamente sobre as questões éticas, as relações estabelecidas, aquilo que vai observar, as notas de campo registadas (Kawulich, 2005).

Quando se observa, acumulam-se dados que não se selecionam. Só depois, aquando da análise, aquelas informações reunidas serão organizadas e criteriosamente interpretadas. E quando justificado o ‘para quê’ da observação, poder-se-á dizer que existe, assim, um projeto de observação. Este contempla a delimitação do campo de investigação (organização da aula, planificação, conteúdos, atividades, avaliação), a definição de unidades de observação (professor e alunos) e o estabelecimento de sequências comportamentais (Estrela, 1994). Sem negligenciar, também, que o impacto desses dados recolhidos depende, em parte, da forma como os mesmos são registados durante o momento da observação.

Aquando das observações em sala de aula, as notas de campo assumiram a forma de descrição de espaços e atividades concretizadas, transcrições de diálogos construídos, apontamentos de situações acontecidas, de reflexões e palpites pessoais. Por outras palavras, foram o relato escrito daquilo que se ouviu, viu, experienciou e pensou no decurso da recolha dos dados (Bodgan e Biklen, 2006). E as boas notas de campo caracterizam-se por utilizar expressões exatas, quando possível; recorrer a pseudónimos para garantir a confidencialidade dos dados; descrever as atividades pela ordem em que ocorrem; proporcionar descrições sem interferência nos significados; incluir informações relevantes de segundo plano; separar

pensamentos e suposições do realmente observado; registar o dia, hora, lugar em cada conjunto de notas (Kawulich, 2005).

Através da observação, nesta investigação, quis-se recolher evidências específicas, não demasiado genéricas, e objetivas, evitando-se os juízos de valor ou as pré-concepções, a favor de uma descrição fidedigna e realista das particularidades várias de cada contexto educativo. Com efeito, é aquela uma fonte para que se aceda a “informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem” (Dias, 2011, p. 9). Porque, através da observação, podem identificar-se padrões de comportamento e criar-se uma imagem holística do ensino observado, também quando se consegue chegar “más allá de la palabra hablada y del informe sobre las acciones, a favor de analizar estas mismas a medida que se producen de modo natural” (Flick, 2012, p. 174).

Assim, já depois das palavras afirmadas, procuramos entender a coerência entre uma prática docente que só se disse e aquela que é, de facto, a forma de fazer numa aula, na tentativa de reconhecer pontos de aproximação ou de distanciamento entre representações construídas e ações concretizadas, e que permitem uma mais fundamentada definição de um eventual perfil de professor. Sem se querer detetar falhas ou erros nas intervenções dos docentes, mas antes perceber de que forma as intenções individuais são convertidas em atuações reais e condicionadas por fatores como a realidade escolar, as especificidades curriculares, as idiossincrasias dos alunos ou as trajetórias profissionais singulares (Husbands, Kitson e Pendry, 2003).

Considerada a forma de observação (Estrela, 1994) mais pertinente para esta investigação, a opção recaiu sobre uma observação não participante, uma vez que não houve envolvimento nas atividades em curso nas salas de aula; naturalista, porque acontecida nas circunstâncias da vida quotidiana daquelas classes; intencional, direcionada para dimensões definidas e tidas como as mais relevantes para os objetivos do estudo; e armada, a partir de um guião de observação antes desenhado. Quanto ao processo de observação, o mesmo caracterizou-se como intermitente, pois as aulas de cada turma observadas não foram sempre consecutivas. De facto, as condições de realização das observações variaram em relação aos dias da semana e aos horários das aulas de História e Geografia de Portugal daquelas turmas do 2.º ciclo do Ensino Básico. Num estudo que se pretendeu válido e denunciador de que a observação é somente uma versão do acontecido naqueles contextos, muito menos do que um retrato da realidade (Dias, 2011).

A observação foi, então, orientada por um guião, por isso seletiva, concentrada em aspetos previamente estabelecidos. O seu fim pode, no entanto, ser considerado semiaberto, uma vez que no seio daquela estrutura definida, a informação recolhida poderia adquirir contornos muito diversos. O guião construído contemplou a explicitação dos cinco âmbitos de observação definidos, o espaço destinado às notas de campo e, ainda, a possibilidade de registo de comentários, inferências, dúvidas e perguntas.

Relativamente às notas de campo, estas serviram como registo do observado, sendo o produto do processo de observação, uma vez que as observações só assim, em notas apontadas, adquirem a forma de dados (DeWalt e DeWalt, 2002). E sempre que uma ou outra hesitação ou incerteza surgiu, o diálogo estabelecido com os professores, logo depois, permitiu alcançar um conhecimento mais pormenorizado sobre o cenário e a organização social daquele ambiente escolar.

No que diz respeito aos âmbitos de observação incluídos no guião (cf. Anexo 4), os cinco foram assim nomeados:

1. Organização da aula;
2. Planificação;
3. Conteúdos;
4. Atividades;
5. Avaliação.

Para cada um deles especificaram-se os aspetos que haviam de ser tomados em consideração aquando das observações concretizadas em contexto das salas de aula:

1. a organização estrutural do espaço; a organização dos tempos; as interações estabelecidas entre os intervenientes, retratadas nos padrões de comunicação privilegiados e nos comportamentos adotados por professores e alunos. Os seus efeitos interrelacionados no ambiente geral da aula.

2. o sistema de planificação privilegiado; o modelo de trabalho selecionado. O papel conferido à planificação para o desenrolar de uma aula de história.

3. a valorização dos conhecimentos substantivos e/ou das competências históricas; a atenção centrada na cronologia ou, por outro lado, nos temas globais; a mobilização de conhecimentos tácitos; o envolvimento dos alunos nos conteúdos estudados e os efeitos cognitivos e emocionais consequentes. A intencionalidade pedagógico-didática inerente aos conteúdos históricos trabalhados na aula.

4. a sequencialidade intencional, ou não, das atividades; a duração das ações previamente delineada ou dependente do rumo dos acontecimentos durante a aula; as manifestações de diferenciação pedagógica; as metodologias de ensino e de aprendizagem presentes e ausentes; a promoção da participação ativa dos estudantes; a existência ou inexistência de trabalhos para casa. A intencionalidade pedagógico-didática das atividades acontecidas na aula de história.

5. o sistema de avaliação utilizado; os instrumentos de avaliação privilegiados; as características do teste sumativo referente aos conteúdos lecionados aquando das observações; o grau de conhecimento dos estudantes face ao sistema de avaliação. O papel conferido à avaliação das aprendizagens históricas.

Na verdade, tudo se vai passando quando nada parece acontecer (Estrela, 1994). E as quatro observações concretizadas numa mesma turma do 2.º ciclo do Ensino Básico de cada um dos seis professores participantes na investigação entenderam-se como um contributo para o ver, mais do que para o olhar; para o refletir, mais do que para o anotar; para o analisar, mais do que para o apontar²².

Uma observação de alunos que vivenciam um processo de aprendizagem no âmbito da história, feito de desafios e possibilidades; de professores com um conhecimento profissional

²² Como resultado das quatro observações realizadas em cada turma, no Anexo 4 incluem-se seis guiões preenchidos, correspondentes aos seis professores participantes, que sintetizam, em cada caso, o que de mais ilustrativo aconteceu, e que pode ser tido como retrato de práticas de ensino habituais, naquelas aulas de História e Geografia de Portugal.

de natureza tácita e intuitiva, implícito na sua ação (Schön, 1992); de ambientes marcados pela complexidade e imprevisibilidade constantes.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS, CATEGORIAS E CONCEITOS INTERPRETATIVOS

Os alunos e docentes participantes na investigação foram questionados sobre o que pensam quanto à história e ao seu ensino, observaram-se as suas atuações no decorrer de algumas aulas, as respostas e resultados alcançados quiseram-se depois escrutinados numa análise que se faz de diferenças e semelhanças, de opiniões justificadas, de conceções elaboradas, de abordagens assumidas, às vezes implicitamente, na intervenção de todos os dias.

Os vários dados coligidos, por via de inquéritos por questionário, entrevistas e observações, foram interpretados com recurso a diversos métodos e técnicas, tendo em conta aquela sua diversidade e, também, a questão de investigação à qual se pretendeu dar resposta. De facto, são algumas as perspetivas investigativas que propõem a necessidade de se combinarem métodos e técnicas de análise, de acordo com o tipo de informações recolhidas e os objetivos subjacentes à pesquisa realizada (Blaxter, Hughes e Tight, 2008; Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015).

Desta forma, provenientes dos questionários aplicados aos estudantes, os dados que proporcionaram informações sobre palavras associadas a história, tarefas realizadas com frequência nas aulas da disciplina ou personagens e acontecimentos relacionados com a história de Portugal, foram tratados quantitativamente, para se valorar o peso que adquirem nas representações construídas pelos alunos. É também deste modo que têm procedido outros autores na realização de trabalhos semelhantes, e que pretendem identificar e analisar as representações históricas e sociais dos indivíduos (Liu et al., 2005; Sarrica e Wachelke, 2010). No entanto, esta abordagem quantitativa sustentou, ainda, como finalidade última, a descrição e interpretação de tais conceções elaboradas pelos estudantes e a aproximação teórica à sua origem e influência sobre os significados que se outorgam a personalidades, factos ou processos históricos. Neste sentido, os métodos quantitativos e qualitativos surgem como complementares no estudo e conceptualização dos dados alcançados (Denzin e Lincoln, 2012; Flick, 2015).

Por sua vez, no que concerne aos dados de carácter mais qualitativo, como as narrativas históricas dos estudantes, os testemunhos dos professores sobre a sua prática profissional ou as notas decorrentes das observações de aulas, a análise dos mesmos adquiriu uma forma particularmente interpretativa, com o intuito de se identificarem os sentidos subjacentes a esses relatos, bem como as ideias ou estruturas que se podem fazer percetíveis pela sua leitura repetida. Para tal, optou-se por recorrer à decomposição das narrativas em unidades de sentido e à concretização de comparações sistemáticas entre os textos recolhidos, porque, desta forma, e seguindo os critérios da *grounded theory*, é possível construir-se uma teoria interpretativa a partir das informações previamente conseguidas (Glaser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin, 2002).

Com efeito, a *grounded theory* refere-se não só ao resultado produzido pela investigação, mas também ao método analítico para alcançar tal produção (Charmaz, 2008). Os dados coligidos são, então, codificados para que se identifiquem categorias e subcategorias, agrupadas pelas suas propriedades comuns, ou seja, com base nos conceitos que se relacionam teoricamente e que são considerados significativos, pois repetidos ou ausentes, numa comparação constante que sustenta aquela amostragem teórica cumulativa (Strauss e Corbin, 2002).

No âmbito da pesquisa em cognição histórica, tal metodologia de trabalho tem sido francamente valorizada, sobretudo porque centrada na experiência dos sujeitos, na sua perceção do mundo, nos significados que atribuem à história; neste caso, as representações construídas sobre a história como saber científico, disciplina escolar ou, ainda, sobre a história de Portugal.

Nos dois subcapítulos que se seguem explicitam-se as categorias de análise que se construíram para analisar os dados recolhidos no âmbito desta investigação relacionada com a educação histórica.

3.4.1. Conhecimentos substantivos e pensamento histórico dos alunos

Para a análise da competência narrativa e, de alguma forma, da alfabetização histórica (Wineburg, Martin e Monte-Santo, 2013) dos estudantes, patentes nos textos redigidos por cada um, foram utilizados dois instrumentos de análise que contemplam diferentes níveis de progressão relativamente às categorias definidas e que foram estabelecidos após uma prévia análise dos dados recolhidos, portanto depois de uma primeira e geral leitura daqueles textos. Neste caso, as narrativas históricas, um instrumento idóneo para a avaliação dos conhecimentos substantivos e do pensamento histórico dos alunos, também considerado em diversas outras investigações nacionais e internacionais no âmbito da educação histórica (Barca, 2007b; Barca e Schmidt, 2013; Levstik e Barton, 2011; Lévesque, 2008; Wineburg, 2000, 2001; Sáiz e López Facal, 2015). De facto, a narrativa é capaz de retratar dimensões simbólicas, conhecimentos particulares, significados ímpares, testemunhos de uma compreensão histórica particular, da relação entre o indivíduo e o grupo, do processo utilizado para a criação de uma realidade social, de uma identidade nacional (László e Liu, 2007), quando a história envolve, inelutavelmente, a seleção e interpretação de eventos. Depois, é inquestionável que aquelas duas dimensões, narrativa e história, se cruzam. As ações e os comportamentos humanos não acontecem de forma isolada, associam-se uns aos outros em particulares contextos, e é em forma de estruturas narrativas feitas de significados latentes, que se torna possível interpretar tais situações, ou as suas representações, organizando-se o pensamento (Carretero, 2017; Haste e Bermúdez, 2017).

Além disso, optou-se por uma análise qualitativa da complexidade conceptual e narrativa das redações elaboradas e por uma codificação aberta dos conteúdos discursivos, tendo em conta os marcadores definidos, para a sua integração num determinado nível e para uma mais ampla investigação das representações sociais do passado perfilhadas e da sua relação com a memória coletiva associada a uma particular identidade nacional assumida.

Os instrumentos construídos para analisar e interpretar os relatos dos estudantes foram, ainda, validados por três especialistas em Didática das Ciências Sociais de instituições de ensino universitárias portuguesas e espanholas, conferindo maior fiabilidade e rigor à análise concretizada²³.

Para determinar a amplitude e sofisticação estrutural dos conhecimentos históricos substantivos incluídos nas narrativas –quantidade e relevância dos dados, dimensão temporal, complexidade e coerência dos relatos– foram criados quatro níveis de progressão diferenciados, tal como se retrata no quadro seguinte, correspondendo o nível 0 à ausência de uma resposta.

²³ Os especialistas consultados foram a Doutora Isabel Barca (professora na Universidade do Minho, Portugal), o Doutor Jesús Domínguez Castillo (professor na Universidade de Nebrija, Espanha) e o Doutor Jorge Saiz Serrano (professor na Universidade de Valência, Espanha). A cada um deles, individualmente e via correio eletrónico, foi solicitado um juízo avaliativo em relação aos instrumentos elaborados para a análise das narrativas dos estudantes. A sua avaliação contemplou as categorias definidas e, em relação a estas, os diferentes níveis de progressão estabelecidos, para os conhecimentos substantivos incluídos nos relatos e para o nível de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. As suas sugestões foram integradas nos instrumentos finais mobilizados para a análise.

Quadro 2. Níveis de progressão dos conhecimentos históricos substantivos²⁴.

NÍVEL	CONHECIMENTOS HISTÓRICOS SUBSTANTIVOS
0	Não responde.
1	Menciona algum acontecimento e/ou personalidade da história de Portugal de forma descontextualizada e com imprecisões ou lacunas.
2	Menciona alguns acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal, sobretudo de carácter político, sem ter em conta a ordem cronológica ou a relação entre eles.
3	Menciona vários acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal, de acordo com a sua ordem cronológica e faz referência a aspetos políticos, económicos, sociais ou culturais, relacionando-os de uma forma implícita.
4	Menciona vários acontecimentos ou processos da história de Portugal, num relato organizado e coerente, respeitando a sua ordem cronológica e estabelecendo relações explícitas entre aspetos políticos, económicos, sociais ou culturais.

Tais níveis, que refletem uma progressão quantitativa e qualitativa em relação à organização estrutural da narrativa, definiram-se também a partir da Taxonomia SOLO (Biggs e Collis, 1982). Desta forma, tomaram-se em consideração os cinco níveis de desempenho particular (pré-estrutural, uni-estrutural, multi-estrutural, relacional e abstração expandida), categorias pré-determinadas e hierarquizadas, que evidenciam uma oscilação entre um conhecimento pobre, ou seja, respostas simples, não estruturadas e com informações irrelevantes até um conhecimento sólido da realidade, respostas que recorrem a informações disponíveis e formam hipóteses baseadas em princípios gerais. Se nos níveis 1 e 2 se verifica uma aprendizagem superficial, baseada na memorização factual (aumento quantitativo de conhecimentos) e na compreensão simplista e, como tal, os resultados de aprendizagem são mais pobres, os níveis 3 e 4 testemunham uma aprendizagem profunda, de conhecimentos complexos e de generalizações.

A aprendizagem histórica acontece como resultado da interação entre a cultura histórica, a memória pública, a vida prática e, ao mesmo tempo, as dinâmicas escolares associadas à disciplina de história (Lévesque, 2016). E, desta forma, mobilizam-se as informações do passado e do presente e desenvolvem-se, progressivamente, as destrezas estratégicas e próprias do conhecimento histórico (Wineburg, 2000, 2001; Barton e Levstik, 2004; Seixas e Morton, 2013; Lévesque, 2016). As habilidades para pensar e argumentar historicamente vão dando forma, assim, a uma aprendizagem que favorece a construção, em diferentes dimensões, de uma narrativa sobre o passado coletivo, que não é individual, antes marcada pela pertença a uma determinada comunidade.

Portanto, para analisar o nível de desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, particularmente a forma como os conteúdos foram historicamente utilizados na narrativa pela mobilização dos conceitos de segunda ordem - relevância histórica, tempo histórico, causalidade e dimensão ética/valorativa -, estabeleceram-se outros quatro níveis de análise, mais uma vez para além do nível 0²⁵ correspondente à ausência de resposta (cf. Quadro 3).

²⁴ Os critérios de análise incluídos no quadro são de autoria própria, ainda que definidos a partir da Taxonomia SOLO (1982) e, de alguma forma, inspirados nas investigações de Barca (2007b); Barca e Schmidt (2013); Carretero, Castorina e Levinas (2013); Carretero e Van Alphen (2014); Sáiz (2015); Sáiz e López Facal (2015); Sáiz e Gómez (2016).

²⁵ Neste caso, o nível 0 nem sempre significou uma resposta em branco. Em alguns casos, as narrativas não incluíram dimensões do pensamento histórico, sendo esses casos omissos também associados ao nível 0.

Quadro 3. Níveis de desenvolvimento das diferentes dimensões do pensamento histórico²⁶.

NÍVEL	PENSAMENTO HISTÓRICO			
	RELEVÂNCIA HISTÓRICA	TEMPO HISTÓRICO	CAUSALIDADE	DIMENSÃO ÉTICA / VALORATIVA
0	Não responde.	Não responde.	Não responde.	Não responde.
1	Atribui relevância implícita ao conjunto de acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal que menciona, sem justificar tal seleção.	Relata acontecimentos da história de Portugal em forma de listagem, sem referências à cronologia histórica nem a processos de mudança.	Não estabelece causas e/ou consequências entre os acontecimentos. Não existem relações entre eles.	Evidencia uma visão heroica e mítica dos acontecimentos e personalidades do passado nacional, assim como a continuidade do passado no presente.
2	Atribui relevância explícita a acontecimentos e/ou personalidades históricas, justificando, por vezes, tal seleção.	Situa cronologicamente acontecimentos e personalidades da história de Portugal, apresentando-os como parte de um processo linear.	Identifica algumas relações monocausais e simples entre acontecimentos próximos.	Considera os acontecimentos e as personalidades do passado como modelos de valores e condutas para o presente.
3	Reconhece a relevância dos acontecimentos e/ou personalidades históricas em relação aos seus efeitos na vida das pessoas em diferentes períodos da história.	Utiliza adequadamente a cronologia relativa à história de Portugal. Identifica situações de mudança e de continuidade como expressões de progresso ou declínio.	Reconhece diversas causas e consequências dos acontecimentos históricos a curto e a longo prazo. Identifica algumas relações causais múltiplas, de uma só direção.	Analisa criticamente acontecimentos e feitos do passado que são encarados como crimes ou injustiças. Contrasta valores e motivações do passado e do presente.
4	Reconhece que a relevância histórica dos acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal pode variar segundo o tempo ou os diferentes grupos sociais.	Utiliza adequadamente a cronologia relativa à história de Portugal e alguns conceitos temporais. Identifica situações de mudança e/ou continuidade que podem ser entendidas como avanços ou retrocessos desde diferentes perspetivas.	Reconhece múltiplas causas e consequências dos acontecimentos históricos e identifica possíveis conexões (de uma e de dupla direção) entre causas e efeitos.	Concretiza juízos éticos sobre os acontecimentos do passado, aceitando as diferenças inerentes a cada contexto histórico e as limitações das "lições" do passado para o presente.

Consideraram-se, como tal, quatro dos componentes do pensamento histórico estabelecidos por Peter Seixas e Tom Morton (2013): relevância histórica; tempo histórico; causalidade; dimensão ética.

A relevância histórica remete-nos para aquilo que é importante aprender sobre o passado, e que de alguma forma depende da perspetiva adotada e do propósito inerente. Por outras palavras, os eventos e/ou as personalidades cujas atuações resultaram em significativas mudanças para um elevado número de pessoas ao longo de amplos períodos de tempo e que foram, também, relevantes para os modos de vida presentes e para se pensar o futuro.

O tempo histórico diz respeito às mudanças e às continuidades acontecidas ao longo de uma história que não se faz, apenas, de uma listagem de nomes, datas ou factos; associam-se, também, as ideias de progresso e declínio. Além disso, o tempo histórico é um tempo percebido

²⁶ Assim como aconteceu com o quadro relativo aos conhecimentos substantivos, os critérios de análise para as dimensões do pensamento histórico são de autoria própria, porém elaborados tomando em consideração os trabalhos de autores como Seixas e Morton (2013); Rüsen (2005a; 2010a); Domínguez (2015); Sáiz (2015).

coletivamente; objetivo, porque medido cronologicamente, subjetivo, sendo uma construção socialmente mediada, porque variável e heterogêneo de acordo com os grupos humanos e as épocas. Localizar os eventos no tempo e associá-los a um particular contexto histórico, entender mudanças rápidas ou lentas e permanências que se perpetuam por longos períodos, analisar evoluções ou retrocessos subjacentes às transformações ou continuidades são aspectos fundamentais do pensamento histórico, além de essenciais para a apreciação do significado do passado no presente e, porventura, no futuro (Seixas e Morton, 2013; Domínguez, 2015).

A causalidade, uma vez que não é possível compreender-se a história (ou aprender a pensar historicamente) sem a existência de uma explicação do passado, refere-se às causas (ações, crenças, circunstâncias) que ocasionaram um determinado evento histórico e que conduziram a particulares consequências; são consideradas múltiplas causas, nomeadamente as ideologias (longo prazo) e as instituições, condições e motivações (curto prazo) e, ao mesmo tempo, as interferências da ação humana. Ensinar a pensar e a raciocinar causalmente em história será, então, importante, evitando-se que sejam consideradas, como explicação, a simples elencação de motivos de agentes históricos, a apresentação de razões de forma quase memorizada e sem evidência de compreensão ou a menção a resultados ou consequências de forma isolada.

A dimensão ética/valorativa, reveladora da orientação temporal da vida prática assumida nos relatos escritos pelos alunos, refere-se à realização de um juízo ético e valorativo, explícito ou implícito, sobre as personalidades e os acontecimentos históricos, tomando em consideração a realidade contextual de ocorrência dos mesmos e, como tal, reconhecendo, de alguma forma, as limitações inerentes às ‘lições do passado’ (Rüsen, 2005a; Seixas e Morton, 2013).

Foi contemplada, por isso, a tipologia de consciência histórica, proposta por Jorn Rüsen (2010a), no reconhecimento dos julgamentos éticos concretizados sobre as ações históricas acontecidas numa realidade moral distinta, mas que podem ter reflexo no presente. Porque aquela consciência histórica prende-se, sobretudo, com a compreensão dos contextos sociais, culturais, intelectuais e emocionais que moldaram a vida, as atuações, os pontos de vista dos protagonistas do passado. Um passado feito de um tempo diferente do presente.

A cada um dos níveis definidos pode, então, associar-se uma forma de orientação temporal da vida: tradicional (nível 1); exemplar (nível 2); crítica (nível 3); genealógica (nível 4). Quatro tipos de consciência histórica que estão intimamente ligados, apesar de distintos entre si, sendo cada um deles uma condição necessária que deve ser satisfeita se a vida humana encontrar o seu caminho no curso do tempo. Além disso, implicam-se mutuamente, mesmo face a uma progressão natural que acontecerá do tradicional para o exemplar e deste para o genealógico o com o crítico como catalisador.

Não é possível ignorar que cada um daqueles tipos que enforma a mobilização de conhecimentos históricos para o julgamento do já acontecido pode surgir de forma mais ou menos explícita nas narrativas históricas construídas. Porventura, evidenciam-se assim, em tais relatos contados, os modos de raciocínio moral perfilhados por cada um dos sujeitos, bem como a concreta relação entre esta (des)atenção aos valores morais e o desenvolvimento da sua consciência histórica (Seixas, 2005; Seixas e Morton, 2013).

3.4.2. Abordagens e dimensões da prática de ensino da história

Para a análise e interpretação dos dados recolhidos junto dos professores, sobre as representações e as práticas de ensino da história, surgiram como especialmente úteis os trabalhos de Husbands, Kitson e Pendry (2003) e de Cuban (2016), enquanto inspiração para se sistematizarem os discursos dos docentes e as informações referentes às suas atuações observadas, assim como outros estudos realizados nos contextos espanhol (Merchán, 2005;

Martínez, Souto e Beltrán, 2006) e português (Magalhães, 2002; Barca, 2007b).

Para a caracterização da prática de ensino da história dos docentes participantes na investigação, foram definidas categorias de análise, baseadas nos trabalhos de Fenstermacher e Soltis (1998), sobre os enfoques de ensino, e nos de Bouhon (2009) e Moisan (2010), relacionados com a perspetiva inerente às representações dos professores sobre a disciplina de história e o seu ensino. Deste modo, procurou-se delinear perfis possíveis e elucidativos das formas de ensinar dos professores de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Assim, estabeleceram-se três abordagens, ou enfoques nas palavras dos supracitados autores, porque esclarecedoras de dimensões várias, significativas e essenciais, das realidades que fazem a prática daquele ensino. Efetivamente, consideraram-se cinco dimensões que, de alguma forma, também se encontram envolvidas na trama complexa como pode ser entendido o ensino da história: a história académica e escolar; o currículo e a planificação; os alunos e a aprendizagem; o professor e o ensino; a avaliação. Uma vez que a educação se faz de particulares propósitos, que os conteúdos a ensinar têm um determinado intuito, que são diversos os agentes implicados no ensino desenvolvido, surgiu aquele marco interpretativo como modelo ideal para se compreender o acontecido nas diferentes salas de aula, tomando-se uma visão mais global e integradora dos vários dados recolhidos, relacionados com os professores, e não uma mera quantificação dos mesmos (Martínez Valcárcel, 2004).

Cada uma das dimensões consideradas foi, então, retratada a partir de três abordagens/enfoques distintos ou “tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplearon para concebir las actividades de enseñanza” (Fenstermacher e Soltis, 1998, p. 20). As abordagens tradicional/de memorização; inovadora/de descoberta; crítica/de transformação podem ser entendidas, pois, como formas de encarar o ensino e que, porventura, os docentes perfilham. Porque a visão de cada professor no que concerne ao trabalho que desempenha e aos objetivos que lhe estão subjacentes condiciona a estruturação de um particular processo formativo. Mesmo quando essa influência parece, apenas, implícita no que só se pensa ou diz.

Aquelas anteriores abordagens foram, pois, desenhadas com base nos perfis estabelecidos pelos investigadores Gary Fenstermacher e Jonas Soltis, na sua obra do final do século passado, *Enfoques de la enseñanza* (1998): executivo, terapeuta e emancipador.

O *perfil executivo* denota uma perspetiva tecnológica do ensino e um papel técnico e fundamental atribuído ao docente; este administra tempos letivos, gere comportamentos, transmite conteúdos a serem memorizados pelos alunos e, depois, replicados numa prova; independentemente dos contextos, a atuação mecânica e circular do planifica-executa-avalia acontece; aos estudantes proporcionam-se, assim, oportunidades para aprenderem factos e temas pré-definidos, devendo aqueles cumprir o seu dever de atenção e de obtenção de bons resultados. Deste perfil aproximam-se, na nossa investigação, os professores enquadrados na abordagem tradicional/de memorização.

O *perfil terapeuta*, que confere maior relevância aos alunos, associa-se, pelo olhar de Fenstermacher e Soltis, a um professor que planifica não no sentido de mera execução do plano, mas para estabelecer princípios de atuação que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem; o docente é, pois, guia que orienta os estudantes na descoberta do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, não negligenciando os seus interesses e necessidades; pretende-se um aluno autónomo, participativo e que se realize na aprendizagem. Em parte, os professores associados à abordagem inovadora/de descoberta, na nossa pesquisa, podem relacionar-se com este perfil descrito.

O *perfil emancipador* remete para um professor autêntico, comprometido com ideias e crenças de ensino, consciente do seu papel no sistema educativo, ainda que sujeito a pressões outras e a conjunturas incontornáveis; a sua atenção centra-se não só nos conteúdos, mas também na forma da sua exploração, porque aqueles não têm de ser memorizados, antes tem de ser entendida a sua estrutura lógica a par do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de indagar e problematizar, da reflexão e do espírito livre; o professor é, ainda, um modelo para os estudantes, porque detentor de virtudes morais e intelectuais notórias. A nossa abordagem crítica/de transformação, de alguma forma, vai ao encontro deste perfil explicitado pelos já referenciados autores.

Como fora também antes referido, o desenho das abordagens da prática de ensino da história baseou-se, ainda, nos trabalhos de Bouhon (2009) e Moisan (2010). Nas suas investigações sobre as representações elaboradas e as atuações profissionais acontecidas em contexto, aqueles autores consideraram os modelos didáticos com os quais os professores convivem durante a sua carreira profissional. Contudo, tomando em consideração que “*étudier les situations d’enseignement et d’apprentissage dans une perspective didactique consiste donc à le faire à travers le prisme des contenus disciplinaires enseignés et appris, ceux de l’histoire en l’occurrence*” (Bouhon, 2009, p. 83).

Como tal, os resultados apresentados e explicitados pelos dois autores foram, por nós, tomados como referência. Por outras palavras, a definição das abordagens atendeu a uma análise assente na perspetiva tripartida da história expositiva, do discurso-descoberta e da aprendizagem-pesquisa (Bouhon, 2009), assim como aos três modelos de ensino da história sugeridos por Seixas (2000) e assumidos no trabalho investigativo de Moisan (2010): ensino tradicional, ensino disciplinar, ensino pós-moderno. Partindo-se do princípio, em ambos os casos, que “*(...) ces divisions et simplifications utiles à la réflexion théorique ne se retrouvent pas nécessairement aussi tranchées dans la réalité de la pratique. De même, elles n’ont certainement pas le même poids (...)*” (Ibid., p. 44).

Relativamente às conclusões defendidas na investigação de Bouhon (2009), estas sustentaram-se na perspetiva teórica que expõe uma *história expositiva* associada à aquisição de cultura geral, sendo competente aquele aluno que domina a cronologia e os conhecimentos substantivos. Assim, na aula, as explicações do professor devem ser claras e estruturadas, clarificando relações entre factos e conceitos, sobretudo no plano cronológico; é, desta forma, que se podem entender os grandes feitos de uma nação e as realizações das gerações predecessoras, acalentando-se o sentimento de pertença nacional e o respeito pela (sua) civilização. O aluno precisa, então, de escutar atentamente, num clima de calma e concentração, as explicações do professor, para seguir o fio condutor da exposição, depois estudando com regularidade e memorizando os factos, datas e nomes. As fontes históricas emergem aqui, pontualmente, como meras ilustrações, ou exemplos necessários para os estudantes imaginarem situações ou concretizarem conceitos.

O *discurso-descoberta*, por sua vez, pressupõe, na perspetiva de Bouhon, um ensino e uma aprendizagem da história assentes na aquisição de saberes, práticos e críticos também, e no desenvolvimento de atitudes intelectuais que permitem a afirmação de um aluno historicamente competente. Deste modo, a aprendizagem faz-se de momentos de descoberta dos principais factos e conceitos, assim como de situações de exposição do professor, para se concretizarem ligações e/ou sínteses, ou de diálogos, registos de notas, exploração de documentos vários, entre outros. Os alunos vivenciam, por isso, a oportunidade de terem um papel ativo na sala de aula, podendo até expor as suas representações do passado, construídas a partir de fontes diversas, como os documentos, os filmes, os livros ou os meios de comunicação social.

A *aprendizagem-pesquisa*, colada a uma perspetiva socioconstrutivista, associa-se, também na obra daquele autor, à aprendizagem como o desenvolvimento do modo de pensar característico da história. O aluno tem, pois, de vivenciar a possibilidade de construir o próprio conhecimento e de entender que qualquer narrativa é uma interpretação do passado. A utilização de uma questão inicial é ponto de partida útil para captar a atenção, orientar o sentido da aula e para imiscuir os alunos em situações de investigação e de elaboração autónoma de saberes. Saberes estes que, nesta lógica, ultrapassam os conhecimentos e se revelam como habilidades históricas. Para tal, é necessário que coloque questões, explore os conteúdos, manipule os conceitos, confronte pontos de vista e analise documentos com tempo, de forma crítica, e interativa. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem poder-se-á fazer da participação, intervenção e envolvimento dos estudantes, que detêm conhecimentos prévios vários a serem contemplados na construção dos saberes históricos, em trabalhos de investigação individuais ou coletivos, pequenas discussões, situações de exposição participada.

Já a pesquisa de Moisan (2010) expôs os seus resultados com base nas três visões dominantes do ensino da história sugeridas por Peter Seixas (2000).

O *ensino tradicional*, que ainda é o mais habitual nas salas de aula de hoje, pressupõe uma transmissão, pelo orador principal que é o professor, da história cronológica e assente nos marcos coletivos do passado, perante uma plateia de alunos intelectualmente pouco ativos e a quem se exige a memorização daqueles. A história emerge, assim, como disciplina estática, sem que se entenda a natureza de tal saber e cuja aprendizagem resulta num decorar de conhecimentos definitivos sobre o passado, porventura para que não se repitam os erros de outrora, mas sem que se reflita sobre o mundo e a cidadania atuais. É desta forma que se estudam os tidos como grandes eventos da história nacional, sob uma só perspetiva, evitando-se o manuseamento de materiais diversos em detrimento de exposições amplamente estruturadas.

O *ensino disciplinar*, numa outra ótica, permite aos alunos o entendimento da essência dos saberes históricos, também enquanto construção que favorece a compreensão do passado e, ainda, do presente. Deste modo, pretende-se que os estudantes desenvolvam um pensamento histórico e crítico, favorável à participação democrática na vida política e cultural contemporânea, e contrariem, por si sós, o dever da memória, o presentismo, a cultura do efémero, a opinião. Esta construção individual do conhecimento, que não se esgota nos factos, pressupõe uma atividade intelectual constante, sob a forma de resolução de problemas, trabalhos de grupo, discussões, pesquisas, análises críticas de fontes, em relação à qual o professor se assume como orientador.

Já o *ensino pós-moderno* surge como uma visão inerente à desconstrução de discursos demagógicos, não sendo a aquisição de saberes específicos, necessariamente, o mais relevante no processo de ensino e de aprendizagem. Para o mesmo, o saber histórico é tido como uma construção nunca pré-determinada, sendo entendido pelos alunos que experienciam situações intelectualmente ativas em contexto de sala de aula. De alguma forma, o principal objetivo que sustenta tal ensino é a desconstrução de certezas, o confronto de perspetivas, a reconstrução de representações prévias erróneas, por via da resolução de problemas. Pretende-se, pois, o reconhecimento de que cada sociedade reescreve a história para responder às suas perguntas e motivações.

Partindo dos contributos provenientes dos estudos daqueles anteriores autores, e realizando uma análise atenta dos materiais proporcionados pelas entrevistas aos docentes e pelas observações das suas aulas, elaborou-se um quadro de três abordagens da prática de ensino da história –*tradicional, inovadora e crítica*– para o qual se mobilizaram as representações construídas pelos professores, obtidas a partir de tais técnicas de recolha de dados, e plasmadas nas informações compiladas e relativas às variáveis exploradas: a história académica e escolar,

o currículo e a planificação, os alunos e a aprendizagem, o professor e o ensino, a avaliação.

Quadro 4. Abordagens e dimensões da prática de ensino da história²⁷.

ABORDAGENS DIMENSÕES	Tradicional / de memorização	Inovadora / de descoberta	Crítica / de transformação
A história académica e escolar	A história é uma síntese inquestionável do passado que os estudantes devem conhecer e adotar. O presente não é suscetível de ser analisado historicamente.	A história é um conhecimento já elaborado e também um método de pesquisa particular que os estudantes devem aprender. Proporciona, ainda, um entendimento útil da atualidade.	A história é um conhecimento construído, que pode ser, também, espaço de reflexão. Os estudantes podem utilizar aquele saber para pensar e dialogar sobre o mundo onde vivem e, até, para transformá-lo.
O currículo e a planificação	O currículo é uma responsabilidade da administração, fundamental enquanto referência primordial das aprendizagens. Aos professores cabe a obrigatória tarefa de executá-lo de uma forma eficaz.	O currículo, ainda que responsabilidade da administração, tem de ser adaptado aos estudantes e ao contexto educativo. Os professores não podem ser meros executores das prescrições emanadas por outros.	O currículo deve ser apenas um documento complementar de trabalho, que não coloniza o tempo dos docentes. Os professores devem poder questioná-lo, organizá-lo e geri-lo de acordo com uma determinada realidade educativa.
Os alunos e a aprendizagem	A maioria dos estudantes do Ensino Básico tem pouca capacidade cognitiva para compreender a história. Em geral, aprendem de forma deficitária, memorizando os conteúdos substantivos.	Os estudantes aprendem através da atividade e da descoberta. Devem, assim, conhecer os acontecimentos, mas também desenvolver as destrezas históricas (analisar fontes, entender mudanças, orientar-se temporalmente, ...).	Os estudantes, de forma progressivamente mais autónoma, devem interpretar os acontecimentos históricos para construírem uma leitura fundamentada do mundo, entendendo o passado e posicionando-se face ao presente e, até, ao futuro.
O professor e o ensino	O professor transmite o conhecimento histórico aos estudantes através de exposições orais claras e da destreza para gerir a disciplina na sala de aula. Pontualmente, o manual escolar é o recurso complementar utilizado.	O professor seleciona e utiliza o manual escolar a par de outros recursos didáticos, organiza atividades e coloca perguntas aos estudantes, para que estes assimilem os conteúdos históricos e possam estabelecer uma relação entre o passado acontecido e o presente vivido.	O professor solicita as opiniões dos estudantes e promove atividades que permitem o aprimoramento daquelas conceções prévias. Privilegia, assim, a construção de um pensamento crítico e capaz de potenciar a intervenção ativa na sociedade.

²⁷ Os critérios de análise incluídos no quadro são de autoria própria, ainda que definidos a partir das investigações neste âmbito de Fenstermacher e Soltis (1998) e de Bouhon (2009), Moisan (2010), Seixas (2000) e Martínez Valcárcel (2004).

ABORDAGENS DIMENSÕES	Tradicional / de memorização	Inovadora / de descoberta	Crítica / de transformação
A avaliação	Centrada em comprovar os conhecimentos históricos memorizados pelos estudantes. Realizada fundamentalmente através de testes escritos e dos trabalhos para casa.	Centrada em comprovar as aprendizagens dos estudantes, tanto os conhecimentos substantivos como as destrezas históricas. Realizada através de testes escritos, do nível de participação na aula e dos trabalhos autónomos dos alunos.	Centrada na análise do processo de maturação dos estudantes e adequação do processo de ensino. Realizada a partir de instrumentos diversos: testes escritos, cadernos diários, trabalhos de pesquisa, registos de observação, diários do professor.

Como um professor de história requer, naturalmente, uma forma particular de compreensão (Davies, 2017), para esta análise qualitativa não foi deixado ao acaso a sua faceta interpretativa, assim como “as perspectivas das vozes que são estudadas” (Fernandes e Maia 2001, p. 53). Num movimento constante entre o conhecimento em construção e o retorno às informações recolhidas, não se pretendeu categorizar, para avaliar, atores individuais, mas realmente conferir consistência a uma teoria referente a padrões de ação e interação, entre diferentes unidades sociais (Pacheco, 2013), que compõem aquelas já elencadas dimensões várias, no âmbito específico do ensino da História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Os professores que participaram nesta investigação contribuíram, através dos seus discursos e das suas práticas, para a definição dos enfoques de ensino que se propõem no quadro acima e que serviu de referência para interpretar a vida das aulas de história analisadas. Ainda que nenhum dos docentes participantes possa ser incluído, de forma absoluta, numa das abordagens consideradas, cada um deles mostrou-se mais próximo de um desses modos de entender a história e o seu ensino.



II. A HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO: ALUNOS E PROFESSORES NA SALA DE AULA



CAPÍTULO 4. OS ALUNOS E A HISTÓRIA: ATITUDES, PREFERÊNCIAS E CONHECIMENTOS

Neste capítulo, a partir dos dados coligidos junto dos estudantes do 2.º ciclo do Ensino Básico das diferentes instituições portuguesas de ensino público e privado, emergem, como objetos de análise, as atitudes adotadas por aqueles participantes nesta investigação em relação à história, pelas palavras ditas, pelos assuntos que lhe associam dentro e fora da sala de aula e por esta ou aquela utilidade que lhe conferem; também as preferências dos mesmos no que diz respeito à história como disciplina entre outras mais disciplinas escolares, às atividades didáticas no contexto de sala de aula experienciadas, aos possíveis usos do artefacto educativo que é o manual escolar, para além das considerações individuais face aos períodos históricos que surgem no imaginário de cada um ou às diferentes formas de aprender história em realidades outras que não a escolar; e os conhecimentos perfilhados por tais alunos sobre a história de Portugal, sob a forma de eventos e personalidades recordados ou de imagens identificadas.

4.1. AS ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À HISTÓRIA

São várias, e em alguns pontos coincidentes, as atitudes face à história dos jovens estudantes de diferentes países que a literatura recente nos tem dado a conhecer (Fink, 2004; Fuentes, 2004; Barca, 2007b; Merchán, 2007; Audigier e Fink, 2010; Barton 2010a). Estudos que se orientam para o grau de interesse assumido pelos alunos, para a utilidade conferida àquele saber, para a forma como os conteúdos estudados são caracterizados ou as práticas de ensino encaradas.

De uma forma geral, tais pesquisas evidenciam uma predisposição positiva assumida pelos jovens em relação à história, mas, em simultâneo, uma imagem da disciplina escolar construída a partir da perceção da instrução recebida, tendo em conta o seu papel e o do professor na sala de aula, o significado da avaliação, as atividades experienciadas.

Algumas das diversas investigações já concretizadas, também em Portugal, mostram ainda que, quando chegam à sala de aula, os alunos já tomaram atitudes em relação à história, porque as mensagens históricas provenientes de fontes várias (família, meios de comunicação social, filmes ou livros) não são por eles recebidas acriticamente. E a aprendizagem é, assim, influenciada, sendo o passado, distante, verdadeiro e sem relação com o hoje, normalmente olhado por referência ao presente, vivido e conhecido por cada um (Alves, 2016; Barca, 2015).

Já no âmbito desta investigação, analisando as respostas às primeiras questões do inquérito concretizado, tornou-se possível entender as atitudes que os estudantes respondentes adotam em relação à história como saber. Uma área (re)conhecida por aqueles alunos portugueses do 2.º ciclo do Ensino Básico, de acordo com as vivências e experiências de quem, com 10 ou 11 anos de idade, começa, agora, a estudar e a pensar sobre a história.

4.1.1. Palavras associadas a “história”

A primeira questão, em relação à qual os alunos tiveram de apresentar cinco palavras relacionadas com história, procurou criar uma situação para ajudá-los a pensar de uma forma diferente (Donovan e Bransford, 2005), proporcionando a oportunidade de manifestarem as suas conceções face a uma área do saber sem quaisquer outros artefactos, figuras de referência,

elementos simbólicos.

A partir de uma pergunta muito pessoal e informal, *quando falamos em história, que palavras te vêm à cabeça?*, apenas vocábulos foram solicitados, e em número limitado. Esta técnica de associação de palavras é, de facto, frequentemente utilizada em investigações sobre as representações sociais (Wagner, Valencia e Elejabarrieta, 1996). Favorável ao estabelecimento de um primeiro contacto, permitiu ainda a recolha de dados junto dos vários estudantes participantes no estudo, uma vez que a partir de um só estímulo, a palavra ‘história’, todos foram capazes de associar-lhe livremente outros vocábulos. Tiveram, pois, a oportunidade de registar respostas espontâneas, pouco refletidas até, enquanto elementos simbólicos simples que proporcionaram um acesso quase sem restrições às elaborações mentais de cada um (Gil, 1994; Wagner et al., 1999). Porque existe essa interdependência entre as representações sociais e a linguagem, tal técnica favoreceu, assim, uma primeira aproximação aos principais elementos constitutivos das concepções individuais, neste caso sobre a história (Gil, 1994). As mesmas que, num cruzamento entre semântica e conteúdo, são pistas sobre uma mais complexa rede de representações então construída.

Quadro 5. Palavras associadas a história com indicação do número de referências (n=91).

PALAVRA	N.º DE REFERÊNCIAS	PALAVRA	N.º DE REFERÊNCIAS
Rei(s) / Rainha	52	Aprender / Aprendizagem	5
Guerra(s)/Batalhas(s)/Conquista(s)	41	Conhecimento	5
Descobrimentos	19	República	5
Portugal	18	Saber	5
Passado	17	Ditaduras	4
Política / Governante(s)	15	País	4
Antiguidades	13	Povo	4
Revoluções	12	Vida quotidiana	4
Cultura	10	Brasil	3
D. Afonso Henriques	10	Curiosidade	3
Presidentes	8	Estudar	3
Salazar	8	Evolução	3
Acontecimentos	7	Mar / Marítimo	3
Antepassado(s)	7	Riqueza(s)	3
Importante	7	Vida	3
Interesse / Interessante	7	5 de outubro	2
Monarquia	7	Antecedentes	2
25 de abril	6	Coroa	2
Castelo(s)	6	Datas	2
Decorar	2	Estado Novo	1
Desenvolvimento	2	Exploração	1
Glória	2	Factos	1
Governos	2	Falta de comida	1
Independência	2	Falta de trabalho	1
Lutas	2	Feito	1
Monumentos	2	Generais	1
Mortes	2	Gostar	1

PALAVRA	N.º DE REFERÊNCIAS
Muralhas	2
Museus	2
Nação	2
Nobres	2
Países	2
Pátria	2
Paz	2
Princesas / Príncipes	2
Sabedoria	2
Sociedade	2
Terramoto de Lisboa	2
Tratados	2
1.ª República	1
2.ª Guerra Mundial	1
Abril	1
Agricultura	1
Ajudar	1
Artefactos	1
Aventura	1
Avós	1
Casas pobres	1
Cavalos	1
Clero	1
Coisas do século antigo	1
Colónias	1
Combates	1
Condados	1
Conquista de Portugal	1
Construções	1
Crise	1
Difícil	1
Divertimento	1
Entender	1
Escravidura	1
Espadas	1
Estado	1
Antigo	1

PALAVRA	N.º DE REFERÊNCIAS
Grupos Sociais	1
Guimarães	1
Herói	1
Humanidade	1
Indústria	1
Invasões Francesas	1
Lealdade	1
Ler	1
Liberdade	1
Manifestações	1
Memórias	1
Mundo	1
Naus	1
Navegações	1
Navio	1
Nómadas	1
Ossos	1
Passatempo	1
Património	1
Península Ibérica	1
Pesquisa	1
Pessoas	1
PIDE	1
Pobreza	1
Poder	1
Pré-história	1
Regimes	1
Recordar	1
Saber o passado	1
Ser culto	1
Tempo	1
Territórios	1
Tiros	1
Trabalho	1
Vestígios	1
Vontade	1

O Quadro 5 proporciona uma primeira, e geral, leitura dos vocábulos que os alunos associam à história ou, por outras palavras, denuncia o conteúdo geral das concepções que aqueles sujeitos perfilham em relação àquela área, o que Wagner e outros investigadores (1996) apelidaram de “stable core” das representações sociais.

Torna-se evidente que, para os estudantes inquiridos, a história é, em primeiro lugar, uma história de reis e rainhas, guerras e conquistas, revoluções, política ou políticos. Está presente

nas suas representações, assim, a velha história política que se ocupa das personagens com uma estreita relação com o poder, enquanto representantes de determinadas formas de governo, e dos acontecimentos políticos e militares que se afirmam como situações de conflito e domínio de uns sobre os outros. Este é, também, um testemunho da manutenção das rotinas e tradições escolares que promovem a memorização de conteúdos, e sobretudo os de carácter político pululam no imaginário dos estudantes, confirmando esta perspetiva os resultados dos estudos de Liu e Sibley (2009) sobre jovens de outras culturas. Para os estudantes, portanto, estabelece-se uma relação exclusiva do *politics*, *policy* and *polity* com a história.

Por sua vez, o sujeito desta história é Portugal, citado também como país, nação ou pátria e as suas formas de governo, como a monarquia e a república. E esta relevância conferida ao estado reflete, na verdade, uma consciência nacionalizada e assente, porventura, nos abusos retrospectivos e teleológicos da educação histórica. Assim, perpetua-se uma nação pela recordação, veneração até, de apenas alguns nomes e factos. Particularmente, conta-se uma história que se associa às classes dirigentes, aos grupos dominantes e, neste sociocentrismo, esquecem-se, no discurso histórico veiculado, as pessoas comuns, as classes populares, os grupos subalternos, as massas, os pobres, as mulheres (Pérez Garzón, 2002). Só alguns, porque de forma mais evidente marcaram o tempo e o ritmo dos processos, são valorizados numa seleção de palavras que denota um claro apego às raízes do país (Cuesta, 2000).

A ‘sua’ história refere-se, de uma forma repetida, ao passado, particularmente ao passado mais antigo, das antiguidades, ou ainda aos antepassados e, como tal, os alunos do presente assumem uma postura mais passiva, de meros espectadores. E estas referências ao tempo pretérito, especialmente a alguns períodos gloriosos da história portuguesa, assumem-se como relatos ao serviço de um determinado projeto nacional. Também por isso, e apesar de aprenderem história, os alunos não são ainda capazes de inserir os seus conteúdos e a sua natureza naquela que é a sua vida, no presente ou, até mesmo, utilizá-los para o perspetivar do futuro. Não há, pois, nenhuma palavra inequivocamente associada ao presente e, menos ainda, ao futuro.

No que diz respeito à sua utilidade, trata-se de uma história que serve para proporcionar cultura (geral), para adquirir conhecimento ou alcançar o saber, o que implica, inevitavelmente, o (re)conhecimento dos monumentos, dos museus ou dos castelos e muralhas. Uma história que se orienta, novamente, no sentido da construção identitária, residindo também aí o seu interesse.

Por fim, e relativamente aos acontecimentos e personagens desta história mais citados, constata-se um predomínio daqueles que se têm convertido, de forma reiterada, em expressões de heroísmo, glória ou mitos nacionais, nomeadamente D. Afonso Henriques, Salazar, os Descobrimentos²⁸, o 25 de abril ou a conquista de Portugal (numa alusão à independência portuguesa conseguida no ano de 1143). E, mais uma vez, reconhece-se uma identidade nacional sustentada em tradições inerentes a uma história selecionada (Gago, 2007), quando os alunos reproduzem os conteúdos presentes nas narrativas académicas e optam por aquele retrato nacional e eurocêntrico do passado (Carretero e Van Alphen, 2014; Pousa e López Facal, 2013).

Numa análise dos vocábulos apontados, agora agrupados por categorias, verifica-se naturalmente uma prevalência de conceitos de âmbito político (cf. Quadro 6). Existe, assim, uma ‘memória cultural’ que objetiva aquelas que são as memórias comprovadamente importantes para um determinado grupo e que se veicula nos meios e nas práticas sociais onde os estudantes

²⁸ Apesar de no seio da comunidade de historiadores e cientistas sociais portugueses a utilização dos vocábulos “descobertas” e “descobrimentos” (referentes à expansão marítima iniciada, a partir de Portugal, no século XV) ser controversa, de alguma forma por mitigar os entendimentos possíveis sobre o período histórico em questão, os mesmos surgirão explícitos nesta tese. Assim sendo, considerar-se-ão os reais testemunhos recolhidos junto dos alunos e professores participantes na investigação, que incluíram tais palavras, não raras vezes, nas suas respostas.

também são protagonistas. De facto, as questões de política e de guerra são, na imaginação popular, aquelas que conferem relevância à história e aos seus atores. Na verdade, um estado-nação, hoje, pelos meios de comunicação social, pelo discurso dos políticos, pela crença dos indivíduos do quotidiano define-se, desde logo, a partir das relações geográficas e políticas pautadas também pela violência.

Quadro 6. Palavras relacionadas com história agrupadas por categorias.

CATEGORIAS	PALAVRAS	N.º de REFERÊNCIAS
Aspetos políticos N.º de Referências: 170 Percentagem: 37,95%	Rei(s) / Rainha	52
	Guerra(s)/Batalha(s)/Conquista(s)	41
	Política / Governantes	15
	Revoluções	12
	Presidentes	8
	Monarquia	7
	República	5
	Ditadura	4

Aspetos temporais N.º de Referências: 57 Percentagem: 12,72%	Passado	17
	Antiguidade(s)	13
	Antepassado(s)	7
	Evolução	3

Disciplina escolar N.º de Referências: 53 Percentagem: 11,83%	Interessante	7
	Aprender / Aprendizagem	5
	Conhecimento	5
	Curiosidade	3
	Estudar	3
	Geografia	3

Acontecimentos e datas N.º de Referências: 35 Percentagem: 7,81%	Descobrimientos	19
	25 de abril	6

Identidade nacional e território N.º de Referências: 35 Percentagem: 7,81%	Portugal	18
	País	4
	Brasil	3

Cultura e património N.º de Referências: 30 Percentagem: 6,70%	Cultura	10
	Castelo(s)	6
	Museus	2

Aspetos sociais N.º de Referências: 23 Percentagem: 5,13%	Vida quotidiana	4
	Povo	4
	Vida	3

CATEGORIAS	PALAVRAS	N.º de REFERÊNCIAS
Personagens N.º de Referências: 18 Percentagem: 4,02%	D. Afonso Henriques	10
	Salazar	8
Aspetos económicos N.º de Referências: 15 Percentagem: 3,35%	Mar / Marítimo	3
	Riqueza(s)	3

Outros N.º de Referências: 12 Percentagem: 2,68%	Países	2
	Cavalos	1
	Passatempo	1
	Lealdade	1

Assim, o vocabulário alusivo à realidade política é aquele que diariamente recebe menções repetidas nos meios de comunicação social e em outros ambientes educativos não formais onde os alunos estão inseridos (família, instituições sociais, etc.) e, por isso, são facilmente recordados. Mas esta é, no entanto, uma valorização condicionadora, que negligencia as ‘outras histórias’, como a ambiental, a cultural ou a das mentalidades e, ao mesmo tempo, a seleção de palavras relacionadas com a realidade tecnológica ou científica, por exemplo.

Logo depois, e ainda que com uma distância significativa face à categoria anterior, a maior percentagem de referências recaiu sobre os aspetos temporais, com palavras como “passado” e “antiguidade(s)”, não se distanciando de modo considerável da categoria dos acontecimentos e datas, como o “25 de abril”. O reflexo, portanto, da hegemonia da cronologia e dos episódios históricos acontecidos ao longo desse tempo, enquanto elementos particularmente relevantes para os estudantes.

São também aqueles alunos que, num número de vezes de alguma forma expressivo, associaram a história à sua dimensão de disciplina escolar, apontando-a, sobretudo, como “interessante” e fonte de “aprendizagem” e “conhecimento”.

Com um muito menor número de incidências, registaram-se algumas palavras de âmbito económico, como “riqueza(s)” e “mar/marítimo”, relacionadas, eventualmente, com uma época da história nacional repetidamente salientada pelos estudantes, sobretudo por razões positivas, a expansão marítima portuguesa iniciada no século XV ou, nas suas palavras, os Descobrimentos. E a par deste acontecimento, outros mais tidos como gloriosos, assim como as principais personagens históricas mitificadas no imaginário dos portugueses foram várias vezes apontados pelos inquiridos.

Importa entender, todavia, que, em certa medida, este mito dos acontecimentos e heróis ideologicamente exemplares “nos bloqueia e persegue, impedindo-nos de ver a importância (...) da proximidade simbólica com outros homens” (Roldão, 1987 cit. por Monteiro, 2000, p. 44), até porque os alunos devem reconhecer, progressivamente, que não só estas personalidades paradigmáticas foram «fazedores» da história. No entanto, neste momento da sua formação, as “pessoas” ou os “avós”, a “vida” dos sujeitos vulgares de todos os dias continuam a merecer, apenas, pontuais referências.

Algumas palavras relacionadas com os aspetos sociais ou a cultura e o património também foram apontadas pelos inquiridos, nomeadamente “povo” e “vida quotidiana”, associados aos conteúdos programáticos estudados nas aulas de história ou “castelo(s)”, tão presentes em vários locais do território português, assim como aqueles outros vocábulos – “Portugal”, “Brasil” –

que exaltam a afirmação nacional e territorial do país dentro e além fronteiras. Importa ainda referir que o surgimento de Portugal como sujeito da história foi tido, também, como uma manifestação de identidade nacional definida no que distingue um grupo ao qual pertencem os alunos, os portugueses, dos ‘outros’, que não fazem parte daquela nação e cuja identidade é, então, distinta da sua. Esta identificação individual e coletiva reflete, pois, uma ‘memória nacionalizante’ que em nada favorece o reconhecimento laico e multicultural da realidade contemporânea ou a predisposição para a aceitação tolerante do outro, tal como ele é (Cuesta, 2000; Pérez Garzón, 2002).

Para um número relevante de inquiridos, a história faz-se, maioritariamente, de “acontecimentos”, num predomínio da valorização dos conteúdos substantivos, reproduzidos de forma literal, em detrimento daquele que é o conhecimento sobre a história, podendo ainda ser adjetivada como “interessante” e “importante” (cf. Quadro 6). No entanto, um estudante questionado apontou duas palavras que se podem associar a um pensamento histórico que vai além da receção e aceitação de uma narrativa histórica pré-fabricada, pronta e perfeita. Palavras que refletem, pois, um olhar interrogativo e metacognitivo – “como?” e “porquê?”.

Assim, as várias palavras registadas pelos participantes na investigação refletem, em alguns casos, uma representação global dos conceitos, a partir da valorização de propriedades mais familiares e, como tal, uma determinada forma de organizar o mundo em que cada um vive, uma crítica afetiva subjacente, um particular significado atribuído às situações ou, às vezes, uma resistência à mudança das crenças partilhadas.

4.1.2. O que a história estuda

Para especialistas vários da didática das ciências sociais (Barton e Levstik, 2004; Seixas, 2005; Rüsen, 2010a; Lévesque, 2011; Seixas e Morton, 2013), o estudo da história é fundamental para a aquisição de destrezas de pensamento próprias da disciplina e necessárias para que os dados e as informações sobre o passado sejam, de facto, compreendidos. É também desta forma que cada um desenvolve a sua consciência histórica, que cada um constrói um sentido histórico para se orientar intencionalmente na vida prática de todos os dias e para se interpretar a si mesmo, ou até para perspetivar o futuro.

Por sua vez, para aqueles que são sobretudo historiadores (Pérez Garzón, 2002; Mattoso, 2006a; Rosas, 2009), o estudo e a compreensão da história assumem-se como um valor fundamental para a reconstituição global e retrospectiva do passado, para a mobilização da memória histórica. Porque se constrói, deste modo, uma perceção da identidade, exigência humana que faz do saber histórico uma prática social e ética. A cidadania que a história também promove pressupõe, pois, a inscrição da memória do agir coletivo nos discursos que se contam sobre o ontem, o hoje e o amanhã. Estuda-se, deste modo, uma história que é essencial na formação da identidade coletiva, quando evidencia que o grupo existe, que se distingue de outros no seio da diversidade cultural, que se construiu entre dificuldades e facilidades. Uma história que é assim, maioritariamente, um saber social, identitário também.

Todavia, e mais uma vez, as respostas dos alunos sobre aquilo que a história estuda evidenciaram uma relevância conferida ao individual, à cronologia e, novamente, à política (cf. Quadro 7).

Quadro 7. Assuntos abordados habitualmente numa aula de história (n=91).

ASSUNTO	N.º DE RESPOSTAS
As guerras, as batalhas e as conquistas	76
A política e os governantes	75
A vida quotidiana	74
Os grupos sociais	62
O trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos	54
Os direitos humanos e a paz	29
As ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos	25
As mulheres e o seu papel na sociedade	25
As pessoas ricas e poderosas	23
As pessoas pobres e marginalizadas	12

Os 91 estudantes inquiridos destacaram como assuntos estudados habitualmente numa aula de história, e da listagem que lhes foi apresentada, ‘a política e os governantes’; ‘as guerras, as batalhas e as conquistas’; ‘a vida quotidiana’, com um número de respostas muito próximo entre si, enquanto no extremo oposto, com somente 12 referências, e distante das ‘pessoas ricas e poderosas’, surgiu a opção ‘as pessoas pobres e marginalizadas’.

Assim, constata-se o reconhecimento, ainda que de forma desigual, da “história dos heróis e dos reis... lado a lado com a história dos homens «normais» de todos os dias” (Félix, 1998, p. 24). De facto, a primeira ganha, nas representações construídas pelos estudantes, maior significado e relevância. Decerto, tal acontece pelo maior número de horas dispensadas nas aulas, de acordo com o currículo oficial da disciplina, às situações de crise política e de conflitos bélicos que culminam, não raras vezes, em situações de rutura política, económica e social. Ao mesmo tempo, são estes factos que, no dia a dia dos jovens, surgem cristalizados em comemorações locais, feriados nacionais, nomes de ruas ou monumentos emblemáticos. Ao longo de várias gerações partilhados, estes elementos carregados de simbolismo permitem a transmissão de uma memória coletiva envolta num emotivo e patriótico sentimento de pertença e identidade nacional. E, na realidade, esta política da memória construída, porventura manipulada ou deformada, reflete-se no cariz emocional das representações construídas pelos estudantes sobre os limites do mundo ou os marcos referenciais da vida individual (Carretero e Kriger, 2006).

E, por isso, são aqueles acontecimentos que se associam ao conteúdo de estudo da história, muitas vezes sem que haja um real entendimento dos mesmos e, assente num culto acrítico da memória (De Amézola, 2009; Franco e Levín, 2007), apenas uma recordação daqueles símbolos que lhes são associados.

Os ‘grupos sociais’ e ‘o trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos’ não se distanciaram de forma significativa dos anteriores assuntos e, também eles, foram apontados pelos alunos por serem trabalhados de forma recorrente nas aulas de história (cf. Quadro 7). Também porque as mudanças de regime político ou de formas de governo, numa qualquer sociedade do passado ou do presente, assumem várias das suas principais consequências na vida quotidiana dos distintos grupos sociais. Porque há direitos conquistados ou perdidos; porque há atividades produtivas que se desenvolvem e outras que deixam de o ser; porque há condições de vida que se alteram e costumes que vão permanecendo.

Por sua vez, aqueles que são os assuntos culturais, associados aos valores e às mentalidades individuais e coletivas, como ‘os direitos humanos e a paz’, ‘as ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos’ ou ‘as mulheres e o seu papel na sociedade’ mereceram um menor

número de referências nas respostas dos inquiridos, ainda que com algum equilíbrio entre eles. Questões prementes, que na ordem do dia estão, mas que não são, da mesma forma, abordadas em contexto de sala de aula. Na verdade, e pela voz dos estudantes, aquele que é o conhecimento assente na vivência quotidiana ou o saber partilhado na realidade social onde aqueles sujeitos estão inseridos não é, de forma habitual, tomado como ponto de partida para um trabalho posterior no âmbito da história escolar.

Apesar da pergunta seguinte se direccionar, agora, para o interesse dos alunos face aos mesmos assuntos incluídos na listagem da pergunta anterior, as respostas mais vezes apontadas repetiram-se: ‘as guerras, as batalhas e as conquistas’ e ‘a política e os governantes’. E novamente se denota que a imaginação popular confere aos domínios político e bélico um papel definidor daquilo que é o estudo da história. Interessante e motivador, nomeadamente (Liu, 1999; Liu et al., 2005).

Quadro 8. Assuntos de história mais interessantes, segundo os alunos (n=85²⁹).

ASSUNTO	N.º DE RESPOSTAS
As guerras, as batalhas e as conquistas	74
A política e os governantes	51
As mulheres e o seu papel na sociedade	43
Os grupos sociais	43
Os direitos humanos e a paz	42
A vida quotidiana	42
As ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos	39
As pessoas ricas e poderosas	33
O trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos	32
As pessoas pobres e marginalizadas	18

A história tradicional parece ter-se instalado, de forma estável, nas representações dos estudantes, ainda que as intenções patentes em alguns currículos prescritos parecerem orientar-se no sentido da necessidade de se outorgar maior protagonismo à história social, à vida quotidiana, às pessoas comuns. De facto, o seu olhar é, ainda, conservador e essencialista (Cuesta, 2000, 2002), quando contempla o passado com base no nacionalismo, na devoção às raízes, na memória oficial. São, assim, os esquemas conceptuais habituais, os discursos memorizados e as memórias arcaicas que se destacam em detrimento de uma educação cívica, de um pensamento crítico que atenta nas condições socio-históricas de cada tempo, de uma memória que vai além das elites, de um discurso que ultrapassa a política ou os moralismos ideológicos.

No entanto, emergem nesta resposta dois outros assuntos indicados por cerca de metade dos inquiridos (cf. Quadro 8): ‘os grupos sociais’ e ‘as mulheres e o seu papel na sociedade’, para além de ‘os direitos humanos e a paz’, ‘a vida quotidiana’ e ‘as ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos’ se situarem bem próximos dos anteriores em número de referências e de ‘as pessoas pobres e marginalizadas’ voltarem a destacar-se, ou até crescerem, nas respostas dadas.

Um testemunho, portanto, das potencialidades do estudo de uma história que vai para além das idiossincrasias políticas e que abrange as mentalidades, os valores, a «vida privada», as

²⁹ Nos quadros 8 e 9, o número total de alunos considerado é apenas 85, uma vez que o inquérito-piloto, respondido por 6 estudantes, não incluía as duas questões em análise.

mulheres, a realidade popular, a história oral ou das imagens (Félix, 1998). Porque os alunos manifestam interesse por tais assuntos, sendo possível, desta forma, estabelecer uma relação entre a história ensinada e o entendimento da história de cada um desses alunos. E porque a formação histórica dos sujeitos apenas em parte depende da escola, que, por sua vez, não pode ignorá-lo. Pelo contrário, pode tomá-lo em consideração como ponto de partida para o trabalho posterior que acontece na sala de aula, permitindo que aquelas representações elaboradas sejam a razão da construção de novas competências e saberes históricos, válidos e científicos.

4.1.3. A utilidade da história

Tomando em consideração os trabalhos de pesquisa de Merchán (2002a, 2007) ou Fuentes (2003, 2004), procurou-se, de alguma forma, entender a percepção que também os estudantes inquiridos construíram relativamente às potencialidades utilitárias da história, enquanto saber que é e, em simultâneo, uma disciplina estudada na sala de aula.

Quadro 9. As diferentes utilidades da história (n=85).

PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?	N.º DE REFERÊNCIAS
Conhecer o passado	53
Ficar a saber mais / Ter mais cultura	28
Auxiliar no presente	4
Ajudar / Imaginar (n)º futuro	4
Ser professor de história	2
Conseguir uma profissão	2
Sem resposta	1

Face a uma nova pergunta de resposta livre, sem quaisquer opções indiciadoras de explicações válidas, os inquiridos, de um modo geral, afirmaram que a história é útil na sua vida e um número significativo dos mesmos revelou uma identidade nostálgica, orientada para o acontecido, para a tradição e para o encantamento, aspeto que confirma as conclusões de Gago (2007), quando explicitaram, então, a utilidade daquela área do saber ou os usos que dela podem fazer (cf. Quadro 9).

Efetivamente, 53 alunos afirmaram que a história serve “para conhecer o passado do país” e 28 outros alunos salientaram que a história permite “ter mais cultura” ou, por outras palavras, “ficar a saber mais”, surgindo tais utilidades mais convencionais com um número de referências bem destacado das restantes. Desta forma, a história emerge como um contributo para a construção da identidade individual e coletiva, porque dá a conhecer a realidade dos antepassados, a vida nos diferentes segmentos temporais e a sua evolução ao longo dos tempos. É, então, útil enquanto conhecimento social ou saber enciclopédico alusivo ao passado e que permite participar numa conversa ‘cult’, responder às questões de um concurso televisivo, contar as estórias da história.

Para um número de estudantes significativamente inferior, a utilidade da história não se circunscreve ao conhecimento do passado e alcança o seu presente, eventualmente o seu futuro também, permitindo a contextualização e significação de situações atuais com que os alunos se deparam e, até, vivenciam. E esta orientação temporal no decurso da vida pode ainda estender-se a um domínio mais pragmático, como a escolha de uma profissão.

Apesar disso, nesta investigação, tornou-se notório que a história surge, aos olhos dos estudantes, como mais interessante do que útil, sendo difícil conferir-lhe uma convicta aplicabilidade prática na sua experiência diária e atual.

A par do concluído noutros estudos supracitados, para estes alunos portugueses do 2.º ciclo do Ensino Básico, a história não é realmente percebida como uma área de saber que favorece a compreensão das peculiaridades atuais, a formação cívica ou o desenvolvimento de competências intelectuais. Talvez sejam estas, até, utilidades excessivamente inovadoras. Antes surge como sobretudo profícua para o conhecimento do passado, nomeadamente a partir de uma atividade intelectual habitual, a memorização de nomes, datas e factos. E esta tradicional acumulação de saberes serve, pois, como signo para que cada um se distinga dos demais pelo nível de cultura geral alcançado.

Na verdade, se bem entendida e se olhada para além de algumas representações (pré) construídas, a história pode servir a cada um de nós, enquanto indivíduos socialmente situados e aprendizes de um mundo em constante transformação, porque:

[A história] habitua a olhar para todos os acontecimentos como resultantes de causas e de condições muito variadas e que se conjugam, a uma certa escala, de maneira aleatória, mas que também se organizam, a outra escala, segundo linhas de força suficientemente visíveis e racionais. (...) Habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas (Mattoso, 2006a, p. 18).

De alguma forma, a história “navega (...) na ambiguidade entre ensinar o passado propriamente dito e/ou ensinar o domínio de técnicas que permitem reconstruir esse passado” (Mithá, 2012, p. 86), tomando também em consideração o facto de “o passado em si não exist[ir] enquanto dado objectivo. Depende sempre do sentido que as sociedades lhes conferem” (Ibid., p. 41). Assim, a utilidade da história para os alunos será tanto mais reconhecida se, efetivamente, os mesmos não se depararem com um ensino da história que se compadece com a simples capacidade de explicação técnica e aparentemente mecânica dos fenómenos, porque, realmente, a história é útil e necessária no mundo de hoje e no país em que vivemos, servindo para alguma coisa, mesmo para sujeitos com uma década de vida.

Para os estudantes inquiridos, a história ainda tem como principal utilidade o “saber mais” nomes e datas e acontecimentos, para “contar a outras pessoas” e, ao mesmo tempo, para “retirar conhecimentos, ideias e pensamentos”. Predomina, pois, e tal como já havia denotado Marília Gago (2007), aquele olhar convencional que se centra na ampliação do conhecimento substantivo e, portanto, na memorização e na interpretação tradicional, isto é, na prevalência de uma consciência histórica que encara as tradições como elementos indispensáveis de orientação na vida prática diária.

Apenas pontualmente, os alunos apontaram a utilidade dos procedimentos que também fazem a história, como “saber o porquê das coisas” ou “visitar monumentos e sítios históricos”. E é este um apontamento interessante. De facto, a aprendizagem histórica acontece de forma mais significativa quando ao conhecimento factual se soma o saber fazer (Lee, 2005; Chapman, 2015), porque assim se vivencia uma construção racional da realidade como produto de um processo de socialização e aculturação.

A história é usada, também, para “saber quantos reis teve Portugal”. Mas a história não pode limitar-se àquilo que aconteceu sem ter em conta os ‘comos’ e os ‘porquês’ do passado acontecido, sob pena de se converter numa memória trivial, sem real e reconhecido significado. Antes pode oferecer, do ponto de vista temporal e dinâmico, uma visão ampla e diversificada da sociedade, porque permite que se compreendam as relações entre passado e presente, que se

entendam os contornos e as razões de eventos ocorridos, que se reconheçam as consequências, mais ou menos desejadas, das decisões individuais e das ações coletivas (Lee e Shemilt, 2004). Se for considerada numa perspetiva mais ampla de entendimento e utilização dos saberes históricos, sejam eles os conhecimentos substantivos ou os conceitos “de segunda ordem”.

Já para três outros participantes inquiridos, a “história repete-se” e, por isso, o conhecimento do passado permite orientar as ações protagonizadas no presente e no futuro, uma vez que “nós aprendemos com os nossos erros”. Esta aprendizagem com o “erro cíclico” (Gago, 2016) favorecerá, então, a tomada de “decisões no futuro” e, de alguma forma, pode também ajudar na escolha do “curso que vou tirar”. Mais uma vez, como Gago (2007) também havia concluído, sobressai, de tais respostas, uma memória coletiva arreigada ao acontecido e que responde às intenções do presente através de exemplos gloriosos dos tempos idos. Uma manifestação de uma consciência histórica exemplar e, como tal, um olhar para o passado como um modelo de condutas e valores para a contemporaneidade, porque as regras e a moralidade adquirem contornos atemporais.

4.2. AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA ESCOLAR E O SEU ENSINO

4.2.1. A história escolar nas preferências dos estudantes

As representações construídas pelos estudantes sobre as disciplinas mais ou menos importantes na sua vivência escolar sustentam-se, também, nas condições oferecidas pelas instituições, nos direitos e deveres definidos para cada um, na natureza do trabalho pedagógico desenvolvido, por sua vez dependentes do funcionamento do sistema educativo.

Evidentemente, também o sistema educativo português assenta numa particular ideologia que se traduz em funções específicas, como a produção de uma cultura determinada, a seleção social ou a integração social e profissional (Jodelet, 2011). A escola assume, pois, como objetivos já tradicionais, responder às exigências económicas, educativas e democráticas prementes, com reflexos evidentes nos contextos institucionais e nas práticas concretas, que se traduzem, consequentemente, em representações sociais sobre o valor e prevalência de algumas disciplinas escolares em detrimento de outras.

Sem qualquer margem para dúvida, as disciplinas de Matemática e de Português são aquelas que os estudantes inquiridos consideram as mais importantes do seu percurso escolar (cf. Quadro 10).

Quadro 10. Da matriz curricular, as duas disciplinas mais importantes (n=91).

DISCIPLINA	N.º DE REFERÊNCIAS
Matemática	88
Português	86
Inglês	3
História	1
Ciências Naturais	1

Quadro 11. Da matriz curricular, as duas disciplinas menos importantes (n=91).

DISCIPLINA	N.º DE REFERÊNCIAS
Educação Musical	45
Educação Física	36
Educação Tecnológica	25
Educação Visual	20
Educação Moral e Religiosa ^(b)	16
EVT ^(a)	7
Lab / Rockschooll ^(a)	6
Ciências Naturais	5
Educação para a Cidadania ^(a)	5
Filosofia ^(a)	5
Inglês	2
Espanhol	1

Legenda: (a) Disciplina que apenas faz parte da matriz curricular de uma determinada instituição escolar. (b) Disciplina de frequência facultativa.

Desde logo, e segundo aqueles alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, a Matemática e o Português “estão presentes em tudo”, sendo assim “fundamentais para a vida”. As dimensões mais utilitárias e associadas à interação com os outros são, então, critérios considerados pelos alunos nesta hierarquização de disciplinas, sem que tenham deixado de valorizar os aspetos mais académicos e relacionados com o futuro profissional, talvez crendo nas ideias de que “a maior parte dos empregos é baseado em português e matemática” e que sem as aprendizagens proporcionadas pelas duas disciplinas não conseguem “fazer mais nada”. Num quase regresso ao passado, sustentando aquela representação com recurso a um referente, uma ideia que ainda se partilha nos contextos do dia a dia, um aluno inquirido defendeu o carácter basilar das duas disciplinas “até porque antigamente a escolaridade era só até à 4.ª classe e era isso que se aprendia: a ler, a escrever e a contar”. E é muitas vezes desta forma que se confirmam as crenças individuais, procurando-se informações que as mantenham ou favoreçam, resistindo-se a qualquer mudança significativa, mesmo quando a atualidade se enforma noutros valores e ideologias.

Além disso, também as entidades detentoras de autoridade, na opinião dos estudantes, olham para o Português e para a Matemática como disciplinas mais significativas em detrimento de outras, “porque não somos só nós que lhes damos essa importância, a própria escola reconhece que elas têm grande importância, daí os exames”. De facto, uma revisão curricular, em 2012, definiu um reforço dos tempos letivos destinados ao Português e à Matemática³⁰, as chamadas ‘áreas fundamentais’, no 2.º ciclo do Ensino Básico. Ao mesmo tempo, entre 2012 e 2015³¹, o processo de avaliação interna, no final de cada ciclo do Ensino Básico, foi “completado com a realização de provas nacionais que visa[va]m a obtenção de resultados cuja validade tem por referência padrões de âmbito nacional” (Diário da República, 2014)³², ou seja, exames nacionais da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, apenas para as disciplinas de Português e Matemática. Uma prova amplamente valorizada pelos estabelecimentos escolares,

³⁰ Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf (consultado em 23 de setembro de 2016).

³¹ Com as eleições legislativas de 2015, e face à consequente mudança do governo português, esta medida no âmbito da Educação acabou revogada.

³² Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/desp_normativo_13_2014.pdf (consultado em 23 de setembro de 2016).

sobretudo pelas avaliações estatísticas realizadas no final de cada ano letivo e que promovem uma hierarquização das instituições, a nível nacional, e uma análise comparativa com impactos nas decisões políticas posteriores, e junto da opinião pública³³.

A par de outras disciplinas, a História surge numa posição muito pouco destacada no que diz respeito à sua importância no panorama académico (cf. Quadro 10). E esse lugar ocupado pela mesma, naquela apreciação dos estudantes, mais uma vez remete para uma associação da disciplina ao estudo e conhecimento do passado nacional, porque “toda a gente gosta de saber o que se passou no país” e a uma atribuição de um quase intrínseco valor cultural, já que permite “saber mais sobre o passado” ou, por outras palavras, servir de signo que distingue os sujeitos pela cultura geral demonstrada em circunstâncias várias (Audigier e Fink, 2010; Cuesta, 1998; Fuentes, 2004; Merchán, 2002a, 2007; Prats, 2006). Em simultâneo, será a História, assim como o Inglês e as Ciências, que, depois do Português e da Matemática beneficiam de maior consideração, sobretudo pelo seu contributo para a progressão no percurso académico dos alunos. E particularmente em relação à História, de acordo com uma recente investigação portuguesa sobre “Os Tempos na Escola” (Festas et al., 2014), Portugal surge como um dos países em que os Estudos Sociais estão bem representados relativamente à carga horária no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Em relação às disciplinas menos importantes (cf. Quadro 11), as respostas dos participantes foram mais divididas. Contemplaram os casos daquelas que se caracterizam por uma frequência que é facultativa, e desde logo tidas como menos relevantes, ou que surgem com um carácter mais significativo de enriquecimento curricular, e apenas em algumas instituições de ensino, quase como complemento aos saberes adquiridos nas outras áreas ‘fundamentais’; depois das disciplinas que privilegiam um trabalho mais prático e/ou artístico, sem que os resultados alcançados pelos alunos contribuam para a seriação nacional das instituições de ensino e, também por isso, menos valorizadas nos discursos sociais vigentes quanto à sua relevância no percurso académico e profissional dos indivíduos em formação.

A importância atribuída às diferentes disciplinas pelos estudantes inquiridos é marcada, de forma inegável, pelo peso curricular conferido às mesmas e mensurável pela respetiva carga horária atribuída e pela realização, ou não, de exames nacionais.

As opções referentes às disciplinas mais ou menos apreciadas pelos estudantes (cf. Quadros 12 e 13) dependem, por sua vez, dos seus gostos, interesses e motivações individuais.

O Português e a Matemática perderam, por isso, algum protagonismo. As respostas surgiram, pois, divididas entre as várias possibilidades, em alguns casos opções só proporcionadas por determinadas organizações educativas ou, por outro lado, de frequência facultativa. As justificações dos alunos no que concerne às suas preferências variaram entre os contornos mais práticos e descontraídos das aulas ou os diferentes critérios de avaliação (por exemplo, a inexistência de testes escritos), a relevância face aos interesses profissionais futuros (por exemplo, a relação entre as Ciências Naturais e o curso de Medicina), a utilidade no quotidiano

³³ Também numa dimensão internacional, a própria OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), através dos testes PISA (Programme for International Student Assessment), avalia as competências dos alunos de 15 anos ao nível da leitura, matemática e ciências experimentais. Mais uma vez, são aquelas matérias escolares que merecem uma avaliação e que são tomadas como indicadores para as ações que se desenham, depois, no sentido do cumprimento do objetivo estratégico de melhoria da qualidade e eficiência da educação e da formação. A nível institucional, governativo até, o retrato de um país no âmbito educativo, particularmente no que diz respeito à capacidade dos alunos aplicarem os conhecimentos escolares na resolução de situações quotidianas, faz-se olhando somente para a Matemática, o Português e as Ciências Experimentais (cf. <http://iave.pt/np4/12.html>, 2016). Aparentemente, as restantes disciplinas não alcançam tal relevância, numa perspetiva cada vez mais geral.

individual ou o perfil do professor responsável pela leção da disciplina. Por sua vez, as razões que justificaram as antipatias sustentaram-se nos argumentos contrários, ganhando destaque, no entanto, os gostos de cada um.

Quadro 12. Da matriz curricular, as duas disciplinas mais apreciadas (n=91).

DISCIPLINA	N.º DE REFERÊNCIAS
Educação Física	34
Inglês	28
História	26
Matemática	24
Ciências Naturais	17
Educação Visual	13
Português	11
Educação Musical	9
Educação Tecnológica	8
EVT ^(a)	5
Educação Moral e Religiosa ^(b)	1
Filosofia ^(a)	1
Lab / Rockscool ^(a)	1

Legenda: (a) Disciplina que apenas faz parte da matriz curricular de uma determinada instituição escolar. (b) Disciplina de frequência facultativa.

Quadro 13. Da matriz curricular, as duas disciplinas menos apreciadas (n=91).

DISCIPLINA	N.º DE REFERÊNCIAS
Português	28
Educação Musical	27
Matemática	21
Educação Física	16
História	16
Ciências Naturais	15
Educação Tecnológica	14
Educação Moral e Religiosa ^(b)	12
Inglês	11
Educação Visual	8
Espanhol ^(a)	4
Lab / Rockscool ^(a)	3
Filosofia ^(a)	2
Educação para a Cidadania	1

Legenda: (a) Disciplina que apenas faz parte da matriz curricular de uma determinada instituição escolar. (b) Disciplina de frequência facultativa.

Particularmente em relação à disciplina de História, os inquiridos manifestaram o seu interesse por uma disciplina “que nos deixa mais cultos” e que “nos ajuda a perceber como foi o passado do país e como chegamos ao estado atual”. Mais ainda, uma estudante optou por destacar que “aprendemos com os erros da história”, numa manifestação de uma consciência histórica exemplar, e um outro aluno justificou o seu gosto por tal disciplina “porque decoro facilmente os acontecimentos”, adotando uma perspetiva positivista do ensino da aprendizagem da história assente numa vasta lista de datas e nomes a memorizar.

Portanto, e tal como já havia sido concluído por investigadores outros (Merchán, 2002a, 2007; Fuentes, 2004; Prats, 2006; Audigier e Fink, 2010), a história é uma disciplina escolar que surge bem posicionada nas valorações construídas pelos alunos, ainda que não se assumam como consideravelmente relevantes o interesse ou a importância que lhe são atribuídas. De facto, para o seu dia a dia, a história que ainda é um saber de sentido enciclopédico, não evidencia uma aplicabilidade tão notória quanto a Matemática ou o Português, e afirmar-se-á mais pelo seu interesse social que distingue ‘os que sabem’ o ano da batalha ou o nome do ditador dos que ‘não sabem’ o símbolo atribuído à revolução ou a primeira terra descoberta.

Em parte, os conhecimentos sociais construídos pessoalmente orientam, mas ao mesmo tempo restringem, o pensamento dos indivíduos. De facto, quando pisam a escola, os estudantes ‘já sabem’ que há disciplinas que são mais importantes do que outras, ou não fossem elas avaliadas por um exame nacional; que há áreas de saber que ‘não têm futuro no nosso país’, que são ‘muito aborrecidas’ ou que exigem que se ‘decore muito’; que para ser médico ‘é preciso ter notas muito altas’. E ao longo do seu percurso escolar apercebem-se de que o *puzzle* do horário tem peças que se repetem mais vezes do que outras, que a exigência entre disciplinas é diferente, que a organização escolar é condicionada por esta ou aquela disciplina e não por todas. Ou, por outras palavras, durante as práticas institucionais e grupais há, pelos estudantes, uma natural apropriação ou uma criativa recriação de representações sociais que, contudo, “ponen serios limites a lo que se puede pensar conceptualmente” (Castorina, 2005, p. 250).

Assim, analisando as concepções sobre as disciplinas mais importantes ou as menos apreciadas, é possível aceder às várias facetas de uma realidade, entretanto apropriada de uma forma instantânea num particular momento (Jodelet, 2011).

4.2.2. Os assuntos mais abordados nas aulas de história

Uma outra questão integrada no inquérito procurou particularizar os principais temas que, na opinião dos estudantes que experienciam as aulas da disciplina de História e Geografia de Portugal, estão presentes em tais classes, além de visar a identificação de assuntos que, eventualmente, merecem mais tempo de leção (cf. Quadro 14).

Quadro 14. Assuntos estudados nas aulas de história dos estudantes inquiridos (n=91).

ASSUNTO	N.º DE REFERÊNCIAS
Política	43
Vida quotidiana dos diferentes grupos sociais	29
Guerras, batalhas e conquistas	22
Passado	15
Salazar	11
Descobrimientos	4
Personalidades históricas	3
Feitos históricos	2
Guerra colonial	2
25 de abril de 1974	2
Formação de Portugal; Invasões Francesas; Queda da Monarquia; 1.ª Guerra Mundial; Golpe militar de 28 de maio; Estado Novo	1 (cada)
Direitos humanos; Papel das mulheres; Escravidão	1 (cada)
Presente; Monumentos; "Causas e Consequências"	1 (cada)

Num exemplo de um conhecimento ainda “limitado e simplista” (Lévesque, Croteau e Gani, 2015, p. 39), os inquiridos referiram, com recurso às suas próprias palavras, numa resposta aberta e sem opções de resposta previamente apresentadas, a “política”, a “vida quotidiana dos diferentes grupos sociais”, “as guerras, as batalhas e as conquistas”. Coincidindo, portanto, tais ideias com as respondidas anteriormente.

E entre vários conhecimentos substantivos - factos, estruturas, personalidades, períodos da história - teóricos, abstratos, de carácter muito específico e limitado no tempo, de significado contextual e relacionado com outros conceitos (como sejam a “política e a vida quotidiana”, as “guerras e conquistas”, “Salazar” ou a “Guerra Colonial”), no âmbito de uma história que estuda, sobretudo, o “passado”, surgiu apenas uma referência às “causas e consequências”, e ao “presente”. Portanto, um indício do reconhecimento implícito de um dos componentes do pensamento histórico – a causalidade –, assim como de um já equacionar eventuais potencialidades da história para a vida individual diária.

De forma coincidente, são também aqueles assuntos que mais horas das aulas de História e Geografia de Portugal ocupam, de acordo com as respostas dos estudantes.

Tomando em consideração o período do ano letivo em que o inquérito foi aplicado, já nos meses finais do mesmo, nomes como o de “Salazar” ou acontecimentos como o “25 de abril de 1974” e a “Guerra Colonial” foram enunciados como assuntos falados nas aulas de história e, no caso do ditador português, como um dos que ocupa mais tempo de lecionação. De facto, estes são conteúdos que os estudantes haviam trabalhado nas últimas aulas da disciplina, ou mesmo que estavam a ser abordados no momento, e, por isso, sem terem de recorrer à sua memória para recordarem outros temas, ou ainda porque aqueles foram analisados com profundidade e significativo ênfase, não apontaram nada mais.

Numa aceção que se repete, mas sustentada nas respostas conseguidas, a história mais não é do que o estudo da política, dos governantes, dos conflitos, e desta relação com o passado desenha-se uma identidade. Respostas que se mostraram transversais às duas mais genéricas realidades educativas em análise, o ensino público e o ensino privado. E se ambos os grupos de estudantes manifestam uma particular consciência histórica em desenvolvimento, por outro lado são o exemplo de um “saber sem conhecimento” (Lévesque, Croteau e Gani, 2015), de uma representação estereotipada do passado e da memória coletiva, sem que se torne explícito o uso da dimensão temporal, o estabelecimento de nexos causais ou a perspetiva moral (Barton e Levstik, 2004). Portanto, protagonistas de uma atitude passiva, de receção e memorização de conhecimentos, de posterior replicação dos saberes, porque ainda vivenciam uma educação histórica que evidencia traços distintivos de um modelo de ensino tradicional orientado no sentido da permanência das identidades nacionais.

4.2.3. As atividades predominantes nas aulas de história

Investigações várias já concretizadas sobre as práticas de ensino e de aprendizagem habituais nas aulas de história (Barton e Levstik, 2004; Merchán, 2005; Cuban, 2016) têm denotado, ainda, um predomínio daquelas atividades tradicionais, que se distanciam de uma história mais formativa e capaz de proporcionar a aprendizagem significativa dos processos históricos, e antes se associam a um enfoque preferencialmente cronológico e transmissivo conferido à disciplina.

São, de facto, os métodos mais conservadores, como as exposições orais do professor, a cópia de apontamentos pelos alunos, a leitura do manual escolar, a concretização de esquemas no quadro ou as perguntas dirigidas aos estudantes, que assumem uma presença constante naquelas aulas. Porventura, pela sua aparente eficácia no que diz respeito à transmissão dos

conhecimentos estruturados e definidos no currículo oficial de cada disciplina ou à manutenção da ordem numa classe.

Os mesmos estudos retratam, desta forma, que apenas lentamente começam a entrar na sala de aula práticas de ensino e de aprendizagem da história inovadoras e que contemplam a exploração de fontes históricas primárias, a utilização das novas tecnologias, a participação em discussões, debates e simulações ou a concretização de trabalhos de investigação.

Quadro 15. Frequência das atividades nas aulas de história (n=91).

AÇÃO	TOTAL	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS
Ouvem as explicações do professor.	89	46	43
Leem o manual escolar e respondem às questões apresentadas.	87	44	43
Analizam documentos escritos, imagens e outras fontes históricas.	80	38	42
Apresentam as suas opiniões e colocam questões ao professor.	78	40	38
Realizam fichas de trabalho.	72	35	37
Participam nas discussões organizadas pelo professor.	68	41	27
Veem e comentam filmes e documentários.	64	30	34
Realizam tarefas em pequenos grupos (p.ex. trabalhos de pesquisa).	55	29	26
Visitam monumentos, exposições e outros locais de interesse.	54	24	30
Constroem frisos cronológicos, mapas e/ou gráficos.	37	22	15
Utilizam o computador para consultar sites sobre História.	32	12	20
Preparam entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos.	29	9	20
Participam em jogos e dramatizações.	24	11	13

O Quadro 15 permite-nos identificar aquelas que são, de uma forma geral, as atividades mais e menos frequentes nas aulas de história portuguesas integradas nesta investigação. Deste modo:

a) com praticamente 100% de referências nas respostas dos alunos inquiridos, sobressaem, no topo do quadro, duas atividades de cariz mais tradicional, que predominam tanto nas instituições públicas, como nas privadas (ouvir as explicações do professor e ler o manual escolar, respondendo às questões aí presentes);

b) em cerca de 70% das respostas, por sua vez, surge um conjunto de atividades (análise de fontes, apresentação de opiniões individuais e realização de fichas de trabalho) que começam a ganhar relevância na sala de aula e que, em parte, denotam já algum distanciamento face a uma metodologia mais expositiva e meramente transmissiva;

c) evidenciam-se, depois, as atividades que, pese embora se afastem da rotina repetitiva ou favoreçam uma maior intervenção dos alunos, parecem vivenciar ainda dificuldades de difusão nas salas de aula do 2.º ciclo do Ensino Básico (participação em discussões, visualização de filmes e documentários, trabalhos de grupo, visitas de estudo), surgindo mencionadas em somente cerca de 50% das respostas;

d) com uma alusão que não alcança os 30%, por isso como atividades pouco frequentes, são apontadas aquelas que detêm um cariz mais inovador, conferindo aos estudantes o protagonismo no processo de aprendizagem, porque as mesmas têm, de facto, de ser por eles realizadas (construção de frisos, mapas ou gráficos; utilização das TIC; preparação de entrevistas ou inquéritos; participação em jogos ou dramatizações).

Relativamente às atividades concretizadas pelos alunos em contexto de sala de aula, na disciplina de História e Geografia de Portugal, reconhecem-se nas respostas dos inquiridos pontuais diferenças entre as organizações educativas públicas e privadas.

No que diz respeito à realidade das instituições públicas de ensino contempladas nesta investigação, os estudantes enfatizaram a participação em momentos de discussão na sala de aula. Porventura, o reflexo de um ensino que quer ouvir os alunos, que, com intenções formativas, incita à livre expressão das opiniões pessoais e no qual os estudantes, sem condicionamentos, não se escusam a intervir, querendo expor naquele contexto as representações que outrora construíram. E são estas atividades que, simultaneamente, se revelam úteis para um ensino da história que tem como um dos seus intuítos principais a formação de cidadãos críticos e questionadores.

Em relação aos contextos privados, os estudantes referenciaram mais vezes, como acontecidas nas suas aulas de história, a ‘utilização do computador para consultar sites sobre história’ e a ‘preparação de entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos’. Uma situação que se justifica, eventualmente, pela maior disponibilidade de recursos, e em relação aos tecnológicos sempre em ótimas condições de utilização, além de um permitido menor número de alunos por turma, que favorece a dinâmica de trabalho inerente àquelas ações, nos estabelecimentos privados. Ou, ainda, pelo impacto e imagem que os mesmos procuram, e precisam, de cultivar junto da sociedade em geral, atuando para que progressivamente se torne visível o investimento em metodologias de trabalho inovadoras ou uma participação realmente ativa dos alunos em atividades concretizadas, que, também por isso, podem ultrapassar os muros do contexto escolar. São ainda estas as razões que, de alguma forma, poderão explicar a mais apontada realização de ‘visitas a monumentos, exposições e outros locais de interesse’ pelos alunos daquelas instituições, para além das menos significativas contingências burocráticas, embora, genericamente, esta continue a ser uma atividade de difícil vulgarização nos dois contextos em análise.

Quando tiveram a oportunidade de complementar, pelas suas próprias palavras, aquelas opiniões sobre as aulas de história, os estudantes inquiridos não hesitaram em afirmar, quase em uníssono, “que é interessante descobrir mais coisas sobre o nosso país”, ainda que defendam, tanto no ensino público como no ensino privado, algumas mudanças a introduzir nas aulas daquela disciplina.

Desde logo, uma maior diversidade e interatividade, conseguida através de filmes, vídeos ou jogos didáticos, favorecerá a motivação dos estudantes, ou seja, “dava mais vontade de estudar”, porque “também se aprende a brincar”. De facto, o ensino livresco, as técnicas expositivas, a insistência na memorização são, na generalidade, rejeitados pelos alunos, que apontam o dedo às situações em que “o professor passa muito tempo a falar sobre a matéria”, “a professora não nos deixa fazer tantas questões sobre um assunto”, “a professora baseia-se muito na teoria” ou “[são] sempre a mesmas atividades”. E, como tal, as aulas poderiam ser um pouco mais dinâmicas, mais práticas, “menos «secantes»”, porventura por via dos trabalhos de grupo, das discussões, das visitas de estudo, da utilização da Internet.

Porque a aula de história não deixa de ser uma fonte de aprendizagem e de conhecimento, um contexto formativo, mas mais divertida quando “a professora [nos] conta com entoação, como se estivéssemos a ouvir uma história contada” ou “nos dá a oportunidade para falarmos”. De facto, o ‘saber história’ pode convergir com algumas propostas construtivistas de aprendizagem situada, quando as ideias dos alunos ganham voz e as explicações possíveis, baseadas na evidência, sobre o passado, o presente e, até, o futuro são construídas em conjunto, por professores e estudantes que se sentem parte ativa na compreensão da história (Barton e Levstik, 2004; Seixas e Morton, 2013). Pois apesar de trabalhosa, a lição de história também pode ser motivadora, “estou numa aula e quero saber o que se vai passar a seguir, o que a professora vai contar na próxima”.

Esta figura –o professor de história– suscita, em simultâneo, juízos particulares que privilegiam as qualidades humanas e relacionais (Monteiro, 2000) por parte dos estudantes, surgindo afirmações convictas, quase contundentes, como “se calhar, se fosse outra professora, não gostávamos tanto da aula de história” ou, pelo contrário, “a professora não cativa a atenção (...) não faz com que nós queiramos aprender mais”. As opiniões tenderam a valorizar o docente que “explica bem”, que questiona e que permite a participação ativa dos estudantes, que contribui para que eles muito aprendam e, inevitavelmente, a criticar o professor que “só lê o manual” e que, por isso, converte a aula num ambiente entediante, marcadamente informativo e pouco atrativo. De facto, o professor atua, com impacto significativo, como potenciador e incentivador do interesse pela história para os estudantes: “a professora incentiva muito a gente a estudar história”.

De alguma forma, os estudantes esperam vivenciar um ensino exigente, mas motivador; distante da técnica, mas próximo da aprendizagem significativa e participada. Mesmo quando não o afirmam explicitamente, no quotidiano, e apenas o representam. E este entendimento do mundo que os alunos sustentam não pode, em momento algum, deixar de ser tido em consideração pelos docentes na realidade de uma sala de aula. Para que se ponderem as dinâmicas de funcionamento das classes, as tarefas a concretizar, os objetivos da disciplina de história ou os conteúdos referentes à história de Portugal. Para que os alunos entendam o que acontece, dentro e fora daquele contexto, e possam questionar, matizar ou reformular as suas representações, tendo em conta outras que emergem a partir do ali experienciado.

4.2.4. O manual escolar como artefacto educativo

De acordo com os vários estudos nacionais e internacionais (Nicholls, 2006; Pingel, 2010; Merchán, 2002b; Valls, 2010; Maia, 2010; Magalhães, 2012; Afonso, 2013), o manual escolar continua a ser um meio fundamental para a gestão do dia a dia na sala de aula. De facto, tais investigações, orientadas umas vezes para o processo de conceção, outras vezes para as suas especificidades enquanto instrumento pedagógico-didático ou, ainda, para a sua receção junto de professores e alunos, justificam-se pela relevância que este recurso tem mantido na ação educativa, não raras vezes suporte quase absoluto das práticas que acontecem na sala de aula, sobrepondo-se mesmo, no século XXI, aos materiais curriculares mais inovadores.

Relativamente às funções do manual escolar para professores e alunos, as investigações têm demonstrado que se para os primeiros aquele objeto é base científica para as suas explicações, regulador dos conteúdos a ensinar, guia metodológico, instrumento didático-pedagógico orientador das práticas adotadas e gestor da conduta dos alunos, para os segundos é fonte de saber, a partir da qual se acompanham as exposições do docente, suporte de estudo e de preparação para os testes e exames, espaço para a realização mecânica de exercícios rotineiros.

Ao longo das próximas linhas expõem-se, assim, os usos que os estudantes do 2.º ciclo inquiridos fazem daquele artefacto educativo que é o manual escolar, para além de se procurar entender as reais funções que lhe são conferidas.

Quadro 16. As funções de um manual escolar de história, segundo os alunos (n=91).

O MANUAL ESCOLAR SERVE PARA...	N.º DE REFERÊNCIAS
estudar	39
resolver exercícios	14
esclarecer dúvidas	10
consolidar conhecimentos / saber mais	9
a leitura dos conteúdos na sala de aula	8
a análise de documentos	5
apresentar resumidamente conteúdos estudados na aula	5

Quase metade dos alunos que responderam à questão sobre as funções dos manuais escolares reconheceu-o, principalmente, como instrumento de estudo, útil na preparação para os testes e exames. Com números significativamente inferiores aos atribuídos àquela comum e reiterada função, os participantes apontaram o manual escolar como espaço para a resolução de exercícios (na escola e em casa) ou para o esclarecimento de dúvidas (consulta), ou seja, como complemento do trabalho concretizado em contexto de sala de aula com os recursos seleccionados pelos docentes. Ações que, em parte, favorecem também aquela primeira e, aparentemente, primordial utilidade, o estudo que possibilitará o sucesso nas provas de avaliação.

Para 8 alunos, por sua vez, o manual é fonte de lições, porque os seus conteúdos são lidos de forma regular, e quase integral, durante a aula de história, quer pelo docente da disciplina, quer pelos próprios alunos. É, por isso, o recurso privilegiado, quase exclusivo, para o desenrolar daquela aula.

Cerca de uma dezena de estudantes afirmaram que o manual escolar permite “consolidar os conhecimentos” já adquiridos, sendo fonte de referência em relação à informação científica e, ocasionalmente, favorece a descoberta ou o “saber mais” para além do estudado nas aulas. Nenhum aluno, contudo, encarou o manual didático como fonte de fruição, considerando mais do que a vulgar visão académica e científica do mesmo. O livro didático é tido, sobretudo, como um divulgador de uma ‘história acabada’ a ser estudada, porventura de forma memorística, e folheá-lo não é, pois, investigar uma questão aberta, abrangente e diversa (Levstik, 2011).

A maioria dos inquiridos, sem dúvidas evidentes, referiu que consegue compreender o conteúdo apresentado no manual adotado pela respetiva instituição escolar³⁴. Ainda em relação a este aspeto, diferentes alunos salientaram a relevância das imagens (alusivas às diferentes épocas históricas), esquemas, gráficos e tabelas que aí surgem e que facilitam, porque exemplificam ou concretizam, a compreensão dos assuntos históricos em estudo. Por outro lado, alguns alunos apontaram como aspetos negativos a ausência de imagens em número suficiente, as palavras de significado mais complexo e os textos de autor significativamente extensos.

Efetivamente, as imagens também integradas nos manuais escolares não podem deixar de ser tidas em conta como fontes repletas de potencialidades pedagógico-didáticas. Para tal, não

³⁴ Em Portugal, de acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro; Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril; Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto), as instituições de ensino podem adotar, de acordo com a panóplia de opções disponíveis, um manual escolar devidamente avaliado e certificado pelo Ministério da Educação, para cada disciplina e ano de escolaridade. O período de vigência dos manuais escolares é de seis anos, podendo, no entanto, ser encurtado no caso de se verificar uma evolução célere do conhecimento científico ou uma alteração do Programa da disciplina.

poderão surgir apenas como ilustrações, com uma função decorativa e emotiva face ao texto de autor, não acrescentando elementos significativos para a compreensão histórica, mas, de outra forma, terão de ser integradas nos manuais escolares como fontes históricas que dão a conhecer informações específicas sobre uma qualquer época histórica (Valls, 2005; Gómez e López, 2014). Na verdade, e ainda que a utilização de particulares esquemas, gráficos, tabelas ou imagens possa ter subjacente uma opção ideológica particular, a descodificação do seu significado e a interpretação do seu conteúdo são um contributo relevante para que os alunos desenvolvam hábitos interpretativos e aprendam a olhar a informação visual que hoje impregna a nossa sociedade com espírito crítico e questionador.

Assim, o manual escolar utilizado na sala de aula, legitimado pelo docente porque incorporado nas suas práticas diárias, condicionará a recriação e a idealização do passado e, ao mesmo tempo, a sua comunicação naquela interação social vivida quase diariamente (László e Liu, 2007). Ao incluir narrativas que sugerem uma relação entre o autor, os sujeitos do texto e os leitores, também terá impactos expectáveis nas opiniões, no comportamento e, até mesmo, no desenvolvimento cognitivo individual. Ou, como salientou Maia (2010), porque não contempla apenas factos, e antes se afirma como um veículo ideológico e cultural associado à inculcação de atitudes nos jovens, aquele objeto influenciará consequentemente a formação de competências históricas dos reais cidadãos do amanhã.

Inevitavelmente, as visões da história desenhadas por tais manuais, elas próprias já construções ideológicas da realidade às quais se conferiu uma determinada forma e conteúdo, assim como a utilização que daquele artefacto se faz na realidade quotidiana do espaço de sala de aula, condicionarão as atitudes individuais face ao mesmo e as representações, desta vez construídas pelos estudantes, sobre aquela história, enquanto disciplina e área científica.

4.2.5. Os períodos históricos no imaginário dos alunos

A questão referente às épocas históricas já estudadas pelos alunos participantes foi integrada no inquérito realizado com o intuito de se perceber em que medida os estudantes compreenderam as etapas históricas convencionais, também trabalhadas na sala de aula, para além de se procurar detetar se a ordem das mesmas é considerada de forma consciente, ou não. Ao mesmo tempo, quis-se ainda entender se alguns dos períodos históricos em causa são particularmente reconhecidos, destacando-se dos restantes nas referências concretizadas.

Os alunos apresentaram, face à questão colocada sobre a divisão da história em diferentes épocas ou períodos, respostas muito diversas e, ao mesmo tempo, muito distantes daquela periodização convencional em Idades. De facto, não se verificou, pela sua parte, uma mobilização habitual de tais etapas históricas, ainda que as mesmas se manifestem presentes nas representações dos estudantes, com diferentes sentidos e significados atribuídos (cf. Quadro 17).

Quadro 17. "Épocas históricas" citadas pelos estudantes (n=91).

ÉPOCA	N.º	ÉPOCA	N.º
Ditadura de Salazar	45	Escravidão	2
25 de abril	32	Invasões francesas	2
Monarquia	26	Primeiros povos	2
Descobrimentos	23	Reconquista cristã	2
República	22	Restauração da Independência	2

ÉPOCA	N.º
Formação de Portugal	10
Guerras Mundiais	8
Guerra colonial	7
Regicídio	7
Século XIX	6
Pré-história	5
Queda da Monarquia	5
D. Afonso Henriques	4
Revolução Francesa	4
Romanos	4
Democracia	3
Modernização de Portugal	3
Crise Económica	2

ÉPOCA	N.º
Sociedades recoletoras	2
Terramoto de 1755	2
Batalha de Aljubarrota	1
D. Dinis	1
D. Manuel II	1
Guerra civil	1
Lisboa Pombalina	1
Mouros	1
Muçulmanos	1
Peste Negra	1
Portugal nos dias de hoje	1
Ultimato inglês	1
Sem resposta	2

A “Pré-história” surge também representada como “sociedades recoletoras” e “primeiros povos” (nove referências no total). Um período histórico presente na literatura infantojuvenil, na banda desenhada, nos filmes, como os de animação, e, também por isso, identificado, mas, eventualmente, reconhecido pelo atrativo exercido pelos tempos mais longínquos e exóticos ou pela intervenção daqueles que foram os primeiros povoadores do território nacional.

Em contrapartida deteta-se somente um termo diretamente alusivo à Antiguidade – “Romanos” (quatro referências). Uma época histórica que parece, assim, pouco presente no imaginário dos alunos e, ainda que estudada na sala de aula e incluída em obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil ou em filmes vários, dificilmente recordada face às outras épocas. Talvez não suscite esta a curiosidade dos mais novos, por não integrarem, na mesma, figuras ou acontecimentos históricos que marcadamente dão forma e significado àquela que é a identidade nacional, pela sua relação com a história política do país.

A representação da Idade Média emerge quando os estudantes aludem à “Formação de Portugal” e a “D. Afonso Henriques”, à “Reconquista Cristã”, à “Batalha de Aljubarrota”, à figura de “D. Dinis”, a povos que passaram pelo território nacional português, como os “Mouros” e os “Muçulmanos”, não esquecendo a dimensão social e apontando a “Peste Negra”, num total de vinte e oito referências que fazem deste, a nível quantitativo e qualitativo, um período francamente relevante no imaginário dos alunos. Esta é, na verdade, uma época que se relaciona com a formação de Portugal e com o seu primeiro monarca e, portanto, que permite exaltar as estórias da origem do país e aquela figura, D. Afonso Henriques, que é marca do ideário nacional, ‘pai’ da pátria, num popularizado retrato dos mitos que teimosamente se sobrepõem à história (Mattoso, 2006b). Para além de se associar a diferentes outros acontecimentos fundacionais e de vitória portuguesa face aos ‘outros’, como a reconquista contra os muçulmanos ou a batalha de Aljubarrota que derrotou os castelhanos, porque a consciência de pertença a um país também se pode traduzir pela frase ‘nós somos portugueses; os outros são estrangeiros’ (Mattoso, 2010).

Assim, são estes elementos com valor emotivo, acontecimentos e personalidades da história de Portugal evocados pela memória coletiva como constitutivos de uma identidade nacional, que, em parte, conferem à Idade Média uma presença notada nas respostas dos jovens alunos.

A Idade Moderna está presente nas representações dos estudantes, sobretudo quando um número significativo de inquiridos referiu os “Descobrimentos” (vinte e duas referências no total). Também as viagens concretizadas pelos navegadores portugueses, muitas vezes retratadas

na literatura infantojuvenil e nos apontamentos do quotidiano, surgem no imaginário dos mais novos como um período glorioso e que justifica a manifestação do orgulho nacional. Verificou-se, ainda, um caso em que um particular lugar, a “Lisboa Pombalina”, ganhou contornos de época histórica, provavelmente pelo seu significado numa história de Portugal pontuada por vários episódios de ‘superação nacional’.

A Idade Contemporânea é aquela que, com evidência, tem uma mais significativa presença nas representações dos estudantes, denotada pelo repetido número de referências (cf. Quadro 17) ao “Regicídio” e à “Queda da Monarquia”, ao “Século XIX”, à “República”, à “Ditadura de Salazar”, à “Guerra Colonial” e às “Guerras Mundiais” ou ao “25 de abril”. É este, pois, o reflexo da existência de uma memória histórica particularmente relacionada com os eventos e as personagens que fizeram a história mais recente do país e, em alguns casos, a internacional também.

E no que diz respeito à memória, para além de ser “[d]aquilo com que se constroem os discursos sobre o passado”, é também aquilo “de que se alimentam as visões atuais” (Rosas, 2009, p. 19), e sua reabilitação, nomeadamente social, enquanto base identitária, afirma-se como fundamental numa ação de construção da cidadania assumida para o presente e para o futuro. A escola é, por sua vez, a instituição privilegiada para a abordagem dessa memória social, sobretudo quando os alunos têm a possibilidade de estudar os conteúdos da história recente, ou seja, aqueles factos primordiais no impacto social, como a ditadura salazarista ou a Revolução dos Cravos, cujas consequências nas várias dimensões da vida humana ainda se refletem na atualidade (Carretero e Borrelli, 2008). Talvez desta forma, os alunos possam entender, progressivamente, o presente onde estão integrados e podem ser atores interventivos, conhecendo, desde logo, o passado e relacionando os seus vários saberes oriundos de diferentes contextos que não apenas o escolar.

De uma forma geral, a partir da nomenclatura conferida aos conteúdos estudados nas aulas de história, ou considerando definições da sua própria autoria, os jovens estudantes inquiridos fizeram os tempos da história. Tomaram como referente os assuntos enunciados nas Metas Curriculares da disciplina, nos manuais escolares, pela voz dos docentes e, como tal, tacitamente os entenderam como épocas históricas. Até porque esta especificidade histórica, no 2.º ciclo do Ensino Básico, não é estudada explicitamente, antes surge imiscuída num discurso cronológico que se constrói paralelamente às aprendizagens históricas que vão acontecendo. Esse estudo explícito da periodização acontecerá, então, em níveis de ensino mais tardios.

4.2.6. Os passados preferidos pelos alunos

Quando aos alunos se colocou a questão sobre uma eventual viagem no tempo, até uma qualquer outra época histórica, não raras vezes os mesmos indicaram outras épocas por si definidas e que não haviam referido na resposta à questão anterior.

Particularmente no que diz respeito aos períodos e/ou acontecimentos históricos em relação aos quais os estudantes desenvolveram conotações ou sentimentos positivos, selecionando-os, assim, para uma eventual viagem imaginária, destacam-se os que, de forma reiterada, têm maior presença na sua cultura histórica: o “25 de abril”, os “Descobrimentos”, a época de “Salazar” e a “Monarquia”.

Quadro 18. Os "períodos históricos" preferidos pelos alunos (n=91).

ÉPOCA	N.º DE REFERÊNCIAS
25 de abril	19
Descobrimentos	9
Época de Salazar	7
Monarquia	7
D. Afonso Henriques	4
Romanos	3
2.ª Dinastia	2
Pré-história	2
Sociedades recoletoras	2
1.ª República	1
2.ª Guerra Mundial	1
60 anos atrás	1
Antigo Egito	1
Batalha de Aljubarrota	1
Crise económica	1
Descoberta do Brasil	1
Final da Monarquia	1
Guerra civil	1
Guerra de Troia	1
Idade Média	1
Invasões Francesas	1
Regicídio	1
Revolução Francesa	1
Século XVIII	1

De facto, alguns alunos evidenciaram a capacidade para assumirem um papel como atores na história portuguesa de outrora, salientado o seu desejo de uma viagem à época dos Descobrimentos, “para poder entrar em grandes naus e viajar pelo mundo fora” ou à da Monarquia, “para poder ser rei” ou àquele “dia [25 de abril] muito bonito para Portugal”.

Porém, e de forma mais significativa, reconhece-se nas suas respostas, em alguns casos de modo subentendido, novamente a opção pelos acontecimentos históricos aos quais se atribui um carácter heroico ou glorioso. Mais uma vez, afirmam-se as representações da história de Portugal muito particulares, porque assentes nas estórias e nos mitos patrióticos que se contam no seio dos diferentes espaços sociais. E depois do maior número de referências às características nada violentas, e em prol da (re)conquista da liberdade, da revolução acontecida a 25 de abril de 1974 ou à descoberta de novos territórios e à riqueza alcançada pelas conquistas portuguesas iniciadas no século XV, surgiram ainda outros apontamentos emotivos que, inevitavelmente, se associam à constituição da identidade nacional, com orgulho referida. Por isso, houve alunos que manifestaram o seu desejo de viajar até “à época de D. Afonso Henriques, para sentir a emoção de nos tornarmos oficialmente um país” ou até “à Batalha de Aljubarrota, para ver os soldados portugueses que eram $\frac{1}{4}$ dos espanhóis ganharem”.

Por sua vez, a palavra ‘ditadura’ não surge, em caso algum, associada às várias referências relativas ao período do Estado Novo. A agora apelidada de “época de Salazar” emerge como exemplo de um tipo de vinculação emocional a tal período, ao qual se atribui ainda conotações de

interesse e, até, positivas. Efetivamente, se um aluno desejava na sua viagem no tempo “perceber se Salazar era boa ou má pessoa”, outro sublinha a vontade de assistir presencialmente às “várias mudanças para melhor” que aquela personalidade histórica protagonizou. Uma representação da figura de Salazar que reflete, em parte, uma mistificação deliberada da história e que, nas últimas décadas, tem sido apoiada por setores sociais e historiográficos mais conservadores, num movimento revisionista sobre o papel do ditador na história de Portugal.

Esta visão que claramente mitiga a dimensão repressiva do Estado Novo e os custos sociais que lhe são inerentes associa-se, de alguma forma, à crescente mediatização da história, no espaço público, veiculada pelos meios de comunicação social, pelos comentadores políticos ou pelos concursos televisivos (Loff, 2014; Soutelo, 2014a; Rosas, 2009). Inevitavelmente, pela influência inegável que os *media* têm hoje na construção das opiniões dos sujeitos, pode também ser aquela perspetiva face à história do passado recente que os alunos mais jovens adotam, sobretudo porque se deparam com um discurso memorial transmitido, com pretensões pedagógicas, mas recorrendo a métodos simplistas ou a procedimentos acríticos.

Também os alunos inquiridos parecem fazer uma releitura da história que evidencia, pois, uma outra interpretação da ditadura salazarista –banalizada, branqueada, desculpabilizada. A memória das perseguições da PIDE, dos riscos azuis da censura, da insensatez da guerra colonial parece aniquilada por uma outra memória que antes sublinha a fundamental intervenção de Salazar na resolução dos problemas económico-financeiros do país e na dinamização do setor das obras públicas, porque estas últimas ações parecem ter contribuído inequivocamente para a salvação de Portugal. E é assim, em prol daquela aparente estabilidade alcançada numa área ainda hoje tão sensível para o país, que se aceita, de forma quase indiferente, sem responsabilidade cívica, sem um questionamento dos valores e atos subversivos, as agressões antidemocráticas e antissociais concretizadas por um governo autoritário como foi aquele que teve Salazar como principal figura. Naquele tempo, portanto, a intervenção do então Presidente do Conselho foi essencial e a mais adequada. E pela crescente relevância conferida à dimensão económico-financeira da sociedade portuguesa, as decisões que atentaram contra os direitos inalienáveis do ser humano, as liberdades de cada um, o real atraso de Portugal parecem não estar inscritas na memória coletiva.

Provavelmente influenciados pelas opiniões que já em meados da década de 90 do século passado apelidavam o Estado Novo de ‘benevolente’, porque menos autoritário do que as homólogas ditaduras europeias (Loff, 2014), os discursos dominantes propagados vão dando forma, então, a um pensamento totalizante que assim se faz de “silêncios e omissões, «verdades implícitas», de decorrências do «senso comum» invisivelmente imposto” (Rosas, 2009, p. 20).

São, também, estes diferentes discursos da memória, intervenientes na luta simbólica pela reconstrução do passado, que contribuem para o comprometimento da compreensão histórica do acontecido, até pelos mais novos. E, conseqüentemente, as representações positivas construídas sobre aquela época histórica, suscitando até desejos de visita agradável, assentam, para alguns dos participantes inquiridos, na desconsideração de processos, especificidades e contextos históricos particulares. Neste caso, os jovens estudantes esqueceram, ou realmente não aprenderam, a opressão sucedida durante o Estado Novo e que ganhou contornos de crimes reais cometidos contra o povo, ações arbitrárias e desumanas para o enquadramento das massas populares, intervenções de teor bélico com efeitos nefastos além-fronteiras. E somente um aluno afirmou a sua vontade de viajar até àquela época, contudo com uma intenção bem definida, “para poder ver o 25 de abril”.

4.2.7. A história fora das aulas

Para além da escola, os alunos vivenciam a oportunidade de se familiarizar com a história –aprender sobre os acontecimentos, conhecer as estórias que também se contam, estabelecer conexões com a identidade individual, construir a memória coletiva– a partir de fontes ou espaços vários.

O saber histórico não se esgota nas aprendizagens escolares e, pelo contrário, vários estudos internacionais têm demonstrado a relevância das experiências em ambientes exteriores à escola no desenvolvimento da interpretação, conhecimento e interesse históricos (Audigier e Fink, 2010; Barton, 2001, 2010a; Marcus, 2005; Seixas, 1993).

Os estudantes podem, pois, assumir-se como ativos aprendizes da história quando, e complementarmente à sala de aula, contactam com essa mesma história retratada nas notícias de jornal e nos documentários televisivos, nos livros, nos filmes, nos museus e sítios históricos, na Internet, nas estórias familiares, nos rituais sociais, nos nomes das ruas, nas anedotas e ditos populares. Desta forma, vão construindo as suas próprias conceções alusivas à história, porque a experienciam numa envolvência motivadora e que desperta sentimentos positivos. Depois, já na sala de aula, aprendem a tomar várias daquelas fontes de conhecimento apenas como representações do passado e, desenvolvendo atitudes reflexivas, a não aceitar acriticamente qualquer informação histórica encontrada aqui e além.

Relativamente às diferentes formas de aprender história, fazendo uma análise geral dos dados recolhidos, torna-se evidente o reduzido número total de respostas, uma vez que somente cerca de um terço dos alunos inquiridos apontaram as duas formas de aprender história que ocupam o topo da contagem das referências (Museus e Monumentos/Sítios históricos).

Quadro 19. Formas de aprender história fora das aulas (n=91).

CONTEXTOS	TOTAL	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS
Museus	35	22	13
Monumentos / Sítios históricos	30	12	18
Livros	27	19	8
Internet	25	14	11
História Oral	14	5	9
Filmes	8	3	5
Televisão	5	3	2
Notícias / Jornais	3	2	1
Documentários	1	1	0
Jogos	1	1	0
Peças de teatro	1	0	1
Sem resposta	3	3	0

Reconhecem-se, assim, algumas dificuldades vivenciadas pelos mais jovens alunos na identificação de uma história que pode surgir sob outras formas que não os textos e as imagens do manual escolar ou as palavras do professor. Ainda que todos os dias se cruzem com o passado reconstituído a partir de peculiares abordagens relativas ao ser humano, à sociedade e aos tempos idos, que partilham um particular olhar sobre os factos, que contemplam, deliberadamente, opiniões e intenções, que assumem contornos mais tecnológicos ou dimensões mais convencionais, que promovem conexões com o presente e o futuro, continuam a construir representações da história que se associam à história distribuída no contexto escolar.

Por isso, os exemplos mais referidos pelos alunos remetem para aqueles ambientes que tradicionalmente se associam à disciplina e às mais evidentes manifestações da história, nomeadamente, os monumentos/sítios históricos e os museus, bem como para os habituais livros e a atual Internet.

Deste modo, de acordo com as conceções elaboradas, é naqueles primeiros espaços que, para além da sala de aula, os estudantes podem desenvolver o seu conhecimento histórico. Eventualmente, porque são, aqueles, testemunhos reais, visíveis, palpáveis até, de uma determinada época histórica, alusivos a um qualquer acontecimento ou a uma personalidade que também fez a história –um castelo medieval, o telefone utilizado para dar início à revolução, as muralhas que protegiam uma cidade. Exemplos concretos que as “vernacular histories” e a “popular culture” (Levstik, 2011, p. 113), disponibilizadas pela televisão, pelos filmes, pelos livros, não dão a conhecer de igual forma, apelando antes ao imaginário individual e à capacidade de inferência.

Ainda assim, também os livros são meios para a aprendizagem da história que se destacaram nas escolhas dos inquiridos. As narrativas, desta feita de carácter ficcional, assumem, assim, para os mais novos, um papel de realce na ampliação dos conhecimentos e competências históricas. Uma resposta que não parece imune às experiências vividas em contexto escolar, onde se procura estimular o gosto e o interesse dos alunos pela leitura de obras literárias várias, nomeadamente investindo em ações que assentam na interdisciplinaridade, quando, por exemplo, se promove o conhecimento de livros de cariz histórico na aula de Português. Ao mesmo tempo, a divulgação literária acontece de forma fácil e recorrente nos espaços sociais quotidianos frequentados pelos sujeitos e, como tal, os mesmos podem aperceber-se de que os conteúdos históricos também surgem incluídos nos livros que temos a oportunidade de ler em circunstâncias recreativas e de fruição. Em simultâneo, e acompanhando o devir do tempo, a Internet foi alvo de menções. Em pleno século XXI, o mundo é realmente tecnológico e, para os mais novos, a realidade virtual disponibiliza todas as informações necessárias e relativas a qualquer área ou tema. Assim, é nesse ambiente virtual que, através de jogos, motores de busca, aplicações ou vídeos, os estudantes consideram que podem ficar a saber mais sobre história.

No extremo oposto, o reduzido número de referências aos jornais/às notícias parece indicar que a história tem, para os alunos inquiridos, uma relação ténue com a atualidade. Na verdade, a mesma remete, essencialmente, para o passado acontecido e, como tal, pode ser aprendida a partir de contextos outros que melhor dão a conhecer esses tempos idos quando comparados com aqueles espaços noticiosos que retratam o que hoje acontece.

No que diz respeito à comparação entre as duas realidades escolares, destaca-se o maior número de referências, por parte dos alunos das instituições de ensino público, aos museus e aos livros. Opções que reiteram as justificações anteriores, tendo sido estas, no cômputo geral, as formas de aprender história exteriores à escola mais apontadas. Os alunos do ensino público, portanto, sublinharam aquela dimensão mais tradicional da história, sob a forma de um museu e evidenciaram a valorização da literatura, de forma pessoal e não obrigatória, para além da sala de aula. Os alunos do ensino privado salientaram as oportunidades de que dispõem para, em família ou com amigos, visitarem monumentos/sítios históricos, não se distanciando dos colegas do ensino público no carácter mais convencional conferido à aprendizagem da história fora das aulas. De ressaltar ainda, nas referências destes alunos, pese embora num número pouco superior às respostas dos estudantes do ensino público, as repetidas alusões à história oral. Porventura, uma opção que reflete o vínculo estabelecido entre a escola e a família e, como tal, o interesse e vontade destes últimos participarem no processo de aprendizagem dos respetivos educandos. Os estudantes, por sua vez, reconhecem e identificam aquela narrativa

contada na primeira pessoa como uma via para a construção do seu conhecimento histórico. Talvez porque é uma história concreta, de homens ou mulheres reais e vulgares, que, retratando a esfera privada e local para lá da dimensão pública dos nomes sonantes da política ou das primordiais ações na economia, desperta o interesse, a afetividade, a sensibilidade face à história (Aisemberg, 2005; Fuertes Muñoz, 2014). De facto:

las historias particulares de personas reales que se recogen (...) sirven como punto de referencia para llegar a construir una visión de la sociedad y de procesos del pasado que trascienden su propia vida y la de la comunidad de la que son parte (Schwarzstein, 2001, s.n.).

E os alunos podem, assim, estudar o passado mais próximo, compará-lo com a sua atualidade ou associá-lo à ação humana de alguém que conhecem, de alguma forma afastando a história do domínio do nostálgico, do trivial, do distante (Benadiba e Plotinsky, 2008). Porque, ao mesmo tempo, protagonizam um trabalho intelectual autónomo (se bem que, não raras vezes, o mesmo é promovido pela instituição escolar, que assim se apresenta junto da comunidade educativa), vivenciam momentos lúdicos e criativos, ao ouvirem contar curiosidades e pormenores guardados na memória, criam vínculos intergeracionais. E a aprendizagem dos conhecimentos históricos pode afigurar-se, deste modo, como mais significativa

4.2.8. Livros e Filmes

Os livros, que não os manuais escolares, são também, e tal como vários estudos têm salientado (Audigier e Fink, 2010; Barton, 2001, 2010a), um objeto privilegiado na promoção do desenvolvimento do conhecimento histórico dos sujeitos. Particularmente porque, distinguindo-se de outras fontes de saber tradicionais, proporcionam a compreensão dos conceitos e das relações causais entre os acontecimentos que se reescreveram com um cariz mais interessante e divertido. Um ambiente de fruição e motivação envolve, assim, a leitura de um livro que conta a história de vários personagens e das suas reações aos eventos experimentados num particular contexto. E quase sem que o leitor se aperceba, lendo aquelas linhas contadas, conhecem-se personalidades, momentos e, até, épocas históricas. A partir de uma representação do passado que é também um veículo para que se pense historicamente (Marcus, 2005).

Os estudantes apresentaram respostas muito diversas, de acordo com as suas experiências ou lembranças e, no que diz respeito aos livros, destacaram-se as referências a obras literárias nacionais, sobretudo infantojuvenis. Exemplares, portanto, de um género literário cujas qualidades temáticas, linguísticas e estéticas se adaptam àquele público concreto, os mais jovens, particularmente porque encantam, multiplicam vivências, possibilitam o prazer de inúmeras descobertas e sonhos.

Dois desses livros, *Ulisses* (de Maria Alberta Menéres) e *As Naus de Verde Pinho* (de Manuel Alegre), pertencem ao Plano Nacional de Leitura³⁵ e, por isso, são alvo de uma leitura orientada nas aulas de Português do 6.º ano de escolaridade. A interdisciplinaridade tem, desta forma, reflexos evidentes e patenteados nas respostas apresentadas, tendo os estudantes trazido para

³⁵ O Plano Nacional de Leitura foi uma iniciativa sob a chancela do Ministério da Educação e Ciência português que teve como principal objetivo o acréscimo dos níveis de literacia dos portugueses, colocando o país a par dos parceiros europeus. Surgiu, em 2006, também com o intuito de melhorar a cultura literária dos mais jovens, incentivando hábitos de leitura desde a primeira infância. Outras informações disponíveis em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php> (consultado em 24 de outubro de 2016).

uma investigação sobre história memórias de um trabalho concretizado numa outra disciplina presente no seu horário escolar. Além disso, títulos da coleção *Viagens no Tempo* (das autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada), assim como a obra *Era uma vez... o 25 de Abril* (de José Fanha) mereceram menção nas respostas dadas. Alguns alunos apontaram como um livro já lido aquela que é a epopeia portuguesa por excelência, *Os Lusíadas* (de Luís de Camões), para além de *O Mandarim* e *Os Maias*, obras de ficção da autoria de Eça de Queirós. Porventura, em ambos os casos, os estudantes terão já tido contacto com tais livros ou ouvido os seus títulos, mas, pela complexidade das respetivas estruturas dos textos ou enredos, dificilmente terão concretizado uma leitura interpretativa e integral das mesmas. De salientar, ainda, dois títulos de obras literárias de autores internacionais que foram indicados pelo menos uma vez pelos alunos: *A menina que roubava livros* (de Helen Dunmore) e *Aquele Inverno* (de Markus Zusak). Exemplos de uma hipotética leitura recreativa, assente nos interesses individuais e nas vivências quotidianas dos inquiridos.

Por outro lado, não é possível ignorar as opiniões que garantem que “we should acknowledge film and television as the great history educators of our time” (Weinstein, 2001, p. 27). Enquanto fontes de entretenimento, mas, também, de aprendizagem, os filmes históricos são, pois, uma oportunidade para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um. A partir dos mesmos, e das perspetivas alternativas representadas, podem interpretar-se evidências, explorar-se visões históricas, relacionar-se o passado coletivo e o presente individual. Reconhecendo-se que aqueles não factos históricos reais, antes são retratos ficcionais construídos num determinado tempo e que, como tal, têm de ser olhados com criticidade (Marcus, 2005; Seixas, 1993).

Quanto aos filmes históricos já vistos pelos estudantes, destacam-se os de realização portuguesa e de franca divulgação nacional, sendo a sua visualização muitas vezes promovida em contexto de sala de aula, também na disciplina de História e Geografia de Portugal, como *A Aldeia da Roupa Branca* (filme de época, 1938), *Capitães de Abril* (filme sobre a Revolução dos Cravos, 2000) e *Linhas de Wellington* (filme sobre a Batalha do Buçaco, 2012). Através destes recursos com impacto visual incontestável e que, por isso, são capazes de captar a atenção de indivíduos nascidos na era da imagem, é possível analisar-se determinados acontecimentos históricos, os seus contornos e consequências, salvaguardando em simultâneo as particularidades ficcionais existentes. Houve ainda alguns alunos que, na sua resposta, incluíram o *Conta-me história*, um conjunto de documentários sobre a história de Portugal apresentados pelo professor universitário Fernando Casqueira e difundidos por um canal de televisão português. Mais uma vez, recursos não raras vezes utilizados pelos docentes para, a partir de uma outra estratégia de ação planeada, trabalharem os conteúdos históricos na sala de aula. Filmes de realização não portuguesa foram também, algumas vezes, nomeados pelos inquiridos, destacando-se: *Astérix e Obélix nos Jogos Olímpicos* (2008), *Oliver Twist* (2005), *Amistad* (1997), *Cavalo de Troia* (2004) e *O rapaz do pijama às riscas* (2008).

De uma forma geral, em relação às diferentes películas enunciadas, são estas produções que motivam o interesse dos jovens por se tratarem de filmes de animação ou por se evidenciarem como representações da história de carácter político e bélico e, como tal, de acordo com o modelo básico para contar histórias —o conflito— e com uma função de partilha social das emoções, de orientação dos medos e desejos individuais. E, ao mesmo tempo, porque, para os mais jovens, a combinação entre o som, a imagem e o argumento ficcional surge como uma mais poderosa versão do passado se comparada com qualquer outra narrativa em forma de texto (Levstik, 2011; Marcus, Metzger e Stoddard, 2010; Wineburg et al., 2009).

O papel da literatura e dos filmes na aprendizagem da história poderá alcançar maior relevância se, nas práticas reais, ambos forem encarados como produtos culturais de uma determinada época, porventura distinta daquela que é representada na trama narrativa ou na película, portanto como documentos históricos que precisam de ser interpretados de forma reflexiva e questionadora pelos alunos. Porque aquelas são, somente, representações da história.

4.3. AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DE PORTUGAL

Sobre a história de Portugal, em particular, os alunos inquiridos responderam, por escrito, a duas questões incitadoras do registo de personagens e eventos históricos recordados, para além de terem, num diálogo oral, complementado as suas perspetivas antes redigidas.

4.3.1. Acontecimentos e personalidades

Relativamente à enunciação de acontecimentos e personalidades que fizeram, ou fazem, a história de Portugal, mais de metade dos alunos inquiridos apresentou uma resposta completa à pergunta, identificando, pelo menos, uma personalidade e um acontecimento da história de Portugal. As respostas parciais de 36 alunos contemplaram, apenas, uma das partes, ou as personalidades ou os acontecimentos históricos, não cumprindo, na totalidade, os requisitos da pergunta. Importa ainda salientar que os respondentes não evidenciaram preocupações cronológicas, listando, somente, as personagens e os factos históricos recordados, pese embora, de uma forma geral, tenham estabelecido a distinção entre uns e outros, diferenciando as duas listagens.

Já quanto ao número de elementos referidos, cerca de metade dos inquiridos apontou entre um e três acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal; 34 dos mesmos conseguiram registar entre quatro e seis e somente 8 foram além das seis menções; 5 alunos deixaram a questão em branco.

Quadro 20. Acontecimentos/Processos históricos enunciados (n=91).

ACONTECIMENTOS / PROCESSOS HISTÓRICOS	N.º DE REFERÊNCIAS
25 de abril de 1974	27
Descobrimentos (expansão marítima)	18
Estado Novo (ditadura salazarista)	16
Formação de Portugal	9
Guerra colonial	9
1.ª Guerra Mundial	7
1.ª República (implantação)	7
Batalha de Aljubarrota	7
Regicídio	6
2.ª Guerra Mundial	5
Guerra civil (1832-34)	4
Invasões francesas	4
Monarquia	4
Batalha de Alcácer Quibir (desaparecimento do rei)	2
Vida das comunidades recoletoras	2
Assinatura do Tratado de Zamora	1
Batalha de S. Mamede	1
Reconquista cristã da Península Ibérica	1

ACONTECIMENTOS / PROCESSOS HISTÓRICOS	N.º DE REFERÊNCIAS
Romanização da Península Ibérica	1
Crise dinástica (1383-85)	1
Fuga da família real para o Brasil	1
Peste Negra	1
Revolução Liberal (1820)	1
Terramoto de 1755	1

No que concerne aos acontecimentos da história de Portugal referidos, destacam-se, com um maior número de citações, o “25 de abril de 1974”, o período do “Estado Novo” (entendido entre o Golpe Militar de 1926 e a Revolução de 1974) e os “Descobrimentos”, numa indicação mais genérica e relativa a todo o período da expansão marítima portuguesa iniciado em 1415 (cf. Quadro 20), enquanto acontecimentos e/ou processos históricos que ocupam, de facto, um lugar privilegiado nas representações históricas dos estudantes, mas sendo diferentes as razões que podem concorrer para a justificação desta prevalência de cada um deles.

A Revolução dos Cravos é um acontecimento histórico recente, com uma influência latente nas características do Portugal atual, além de se ter elevado à categoria de mito revolucionário nacional, porque sem tiros e antes com cravos vermelhos nas espingardas dos militares, pôs fim à ditadura salazarista e devolveu a democracia aos portugueses. E para muitas figuras da contemporaneidade, como David Justino³⁶, cujas opiniões alcançam públicos diversos, a Revolução dos Cravos deve continuar a ser fonte de inspiração e os seus valores precisam de ser usados para projetar o futuro.

As reiteradas referências à Ditadura Salazarista refletem a influência que ainda tem na memória coletiva a propaganda usada na época para a exaltação dos valores do regime ou aquela história oficial, sem marcas de colonialismo, de racismo, de abusos, difundida pelo salazarismo, assim como o seu branqueamento, nas últimas décadas, por parte de historiadores e movimentos sociais revisionistas ou neo-autoritários. Também os meios de comunicação social têm contribuído para a subvalorização de tal momento da história de Portugal, numa releitura banal e distorcida do acontecido, sublinhada pelas palavras de figuras com presença assídua no panorama público nacional e que consideram que a ditadura “não foi intrinsecamente má e apenas teve um impacto negativo na modernidade do país”³⁷ ou que elogiam “a inteligência, a devoção ao interesse público ou o amor a Portugal de Salazar”³⁸ (Loff, 2014; Rosas, 2009).

Os ‘Descobrimentos’, por sua vez, aludem a um acontecimento glorioso que projeta Portugal como grande potência no mundo, pelos territórios conquistados e pelas riquezas acumuladas, e que se tem difundido a partir de discursos oficiais, de comemorações públicas, de opiniões populares e, ainda, através dos currículos prescritos.

Importa assinalar que também a Idade Média evidencia ter uma significativa presença nas representações dos estudantes, particularmente pelo carácter fundacional dos eventos históricos aí ocorridos e que, em simultâneo, contribuíram para a consolidação da independência do reino de Portugal ou para a afirmação da identidade nacional assente na vitória sobre os ‘outros’ (note-se as referências à Formação de Portugal, à Batalha de Aljubarrota ou à Reconquista Cristã).

³⁶ David Justino, sociólogo e político português com filiação partidária no Partido Social Democrata (PSD). Entre 2002 e 2004, desempenhou o cargo de Ministro da Educação do XV Governo Constitucional.

³⁷ Manuel Dias Loureiro, advogado e político português com filiação partidária no Partido Social Democrata (PSD).

³⁸ Diogo Freitas do Amaral, professor universitário, juriconsulto e político português que teve ligações partidárias ao Partido do Centro Democrático Social/Partido Popular (CDS-PP).

De salientar, por sua vez, o facto de existirem, no total, doze referências às duas guerras mundiais. Estas não aconteceram em Portugal, mas nas salas de aula estuda-se a presença portuguesa no primeiro conflito mundial e as consequências diretas para o país, nomeadamente o contributo para o fracasso da 1.^a República, bem como a ausência no segundo conflito e as vantagens que de tal decisão resultaram para a reputação do então Presidente do Conselho, António de Oliveira Salazar.

Em relação à dimensão dos acontecimentos apontados pelos alunos, estes são maioritariamente políticos ou político-militares, associando-se a momentos de rutura pautados por conflitos armados travados no (ou pelo) território português (Batalha de Aljubarrota, Batalha de Alcácer Quibir, Guerra Civil, Guerra Colonial, Regicídio) ou a regimes políticos e formas de governação adotados (1.^a República, Monarquia, Ditadura Militar).

Ao contrário do que havia acontecido nas respostas apresentadas a uma questão anterior, apenas se verificou uma referência à Pré-história, neste caso à vida quotidiana das comunidades recoletoras e, agora de forma similar ao percebido previamente, uma outra referência à Antiguidade, mais concretamente à “Romanização da Península Ibérica” (este último, um acontecimento do domínio cultural). Ainda assim, é de ressaltar que o acontecimento mais recente apontado remonta ao século passado, o 25 de abril de 1974 (data da Revolução dos Cravos, que pôs fim à ditadura do Estado Novo). Este aspeto poderá relacionar-se com o facto daquela revolução se ter convertido no grande acontecimento político do século XX português, enquanto símbolo da (re)conquista das liberdades fundamentais e dos direitos sociais e, também, da queda do regime ditatorial que durante mais de quatro décadas vigorou no país. E o reconhecimento popular de tal simbolismo foi conseguido, mais uma vez, pela mediatização da história no domínio público, proporcionada pela ação dos meios de comunicação social, pela divulgação de filmes e documentários alusivos ao assunto, pela apresentação de comentários vários de figuras de diversos quadrantes da sociedade (Loff, 2014; Soutelo, 2014b; Rosas, 2009).

Ao mesmo tempo, os alunos privilegiaram, nas suas respostas, os conteúdos históricos trabalhados na escola, na disciplina de História e Geografia de Portugal, evidenciando que alguns deles (com um carácter mais estruturante) merecem maior tempo de abordagem em ambiente escolar, existindo outros conteúdos, pertencentes à dimensão desportiva, tecnológica, científica e até cultural, cuja análise e estudo terão menor destaque durante as práticas letivas e, por isso, um menor (ou inexistente) número de alusões por parte daqueles estudantes inquiridos.

Além disso, os alunos mais uma vez denunciaram o seu olhar para a história como uma disciplina que estuda, preferencialmente, o passado, concretizando poucas referências a acontecimentos contemporâneos que os próprios poderão ter presenciado, ou mesmo vivenciado. Aprendem história, porém não são capazes de inserir os conteúdos e a natureza da história nas suas vidas do presente, tal como já afirmara Schmidt (2008) a partir do seu estudo com alunos brasileiros, limitando-se a contar os tempos do passado. Não se reconhecem, assim, como parte de um contexto humano muito mais amplo do que as suas vidas e não testemunham, também, a aquisição de ferramentas conceptuais para a reflexão sobre a sua influência pessoal no desenvolvimento dos acontecimentos que, no seu tempo, são parte da história.

No que diz respeito às personalidades históricas portuguesas, sublinham-se dois nomes que receberam um número de citações superiores a todos os outros: “D. Afonso Henriques” e “Salazar” (cf. Quadro 21). De facto, o nome que se seguiu, “D. Dinis”, pelo número de indicações conseguido, ficou bastante distante daqueles dois anteriores.

Quadro 21. Personalidades históricas enunciadas (n=91).

PERSONALIDADE	N.º DE REFERÊNCIAS
D. Afonso Henriques	60
Salazar	44
D. Dinis	12
D. João I	8
D. Pedro I	7
D. Sancho I	5
D. Sebastião	5
Gomes da Costa	5
Humberto Delgado	5
Vasco da Gama	5
Bartolomeu Dias	4
Infante D. Henrique	4
Luís de Camões	4
D. Carlos	3
D. Manuel II	3
Marquês de Pombal	3
Militares (25 de abril)	3
Cavaco Silva	2
Cristóvão Colombo	2
D. Teresa	2
Marcelo Caetano	2
Napoleão	2
Pedro Álvares Cabral	2
Américo Tomás	1
António de Spínola	1
D. José	1
D. Manuel I	1
D. Pedro IV	1
Francisco Sá Carneiro	1
Gil Eanes	1
Henrique de Borgonha	1
Inês de Castro	1
Leonor Teles	1
Manuel de Arriaga	1
Mário Soares	1
"Padeira" de Aljubarrota	1
Teófilo Braga	1

A maioria das personalidades referidas associa-se à área política, tendo desempenhado funções de governação em regimes políticos vários (Rei, Presidente da República, Presidente do Conselho, Primeiro-Ministro). Contudo, destacam-se três nomes que nos remeteram para duas outras áreas da vida pública, “Luís de Camões” e “Inês de Castro” (cultura) e a “Padeira de Aljubarrota” (social). No primeiro caso, um escritor e uma figura feminina da monarquia que, segundo esse mesmo autor, só depois de morta foi rainha, portanto mais conhecida por essa

faceta lírica (cultural, portanto) e, no segundo caso, uma outra figura feminina convertida numa estória popular associada à Batalha de Aljubarrota e à expulsão dos castelhanos de Portugal, em 1385. Por sua vez, os navegadores portugueses (como Cristóvão Colombo, Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Gil Eanes ou Pedro Álvares Cabral), pela sua relação direta com os “Descobrimentos” portugueses, podem ser associados às dimensões política e económica.

Também no caso das figuras da história, tal como aconteceu com os acontecimentos, a memória histórica dos alunos sustentou-se nas personagens significativamente mitificadas nas narrativas nacionais (D. Afonso Henriques, D. João I, D. Sebastião, Infante D. Henrique, Salazar [este com uma dupla faceta herói/vilão], Humberto Delgado, ...). Na idade que experienciam aqueles alunos, entre os 8 e os 12 anos, os processos de identificação e descoberta de modelos positivos tendem a privilegiar um carácter afetivo que se confere às ligações estabelecidas com as personalidades mais mediáticas da história nacional. Porque essas personalidades ‘lutaram’ por Portugal, porque solucionaram graves problemas de áreas várias, porque um dia ainda voltarão para salvar o país, porque fizeram da democracia a sua ‘arma’. Cada um pelas suas ações, motivações ou decisões, que determinaram o curso da história. Uma história que se faz, assim, de explicações de carácter pessoal e teleológico e que se compreende, pois, de forma romântica (Egan, 1997).

De salientar, ainda, que em quarenta e quatro nomes indicados, seis são respeitantes a figuras femininas, quatro das quais pertencentes à dimensão política (nomeadamente, D. Amélia, D. Teresa, D. Maria I e D. Leonor Teles). Por outro lado, três inquiridos apontaram os “militares” (do 25 de abril), enquanto personagem coletiva, como uma personalidade da história de Portugal. Porventura, porque quando se aborda, no país, aquela revolução nacional, mais se exalta o conjunto de militares que a organizaram e concretizaram, do que as figuras individuais que definiram a estratégia ou que avançaram à frente dos tanques (como Salgueiro Maia, uma vez nomeado) ou que representaram o Movimento das Forças Armadas nas negociações de rendição (como António de Spínola, também uma vez apontado). O coletivo, ao qual depois se juntou o povo, também em grupo, sobrepõe-se, pois, a qualquer individualidade.

Não se contabilizou nenhuma indicação de nomes associados à Pré-história ou à Antiguidade. Porém, personalidades da atualidade política portuguesa, como “Cavaco Silva” ou “Mário Soares” (entretanto falecido), foram referenciadas mais do que uma vez. Ao contrário do que acontece com os acontecimentos históricos, os nomes de personalidades contemporâneas associadas a Portugal recebem, diariamente, repetidas alusões nos meios de comunicação social e nos ambientes quotidianos onde os alunos estão inseridos (famílias, instituições sociais, ...) e são mais facilmente reconhecidos. No entanto, figuras outras que circulam, hoje, com evidência no domínio político nacional, e até internacional, como Durão Barroso ou António Guterres, não foram mencionadas vez alguma.

Em simultâneo, as omissões no que diz respeito aos grupos que também fizeram parte da história de Portugal, como os povos colonizados, as populações nativas escravizadas, os grupos religiosos perseguidos (por exemplo, os judeus), demonstram uma identidade nacional de alguma forma estruturada, mas condicionada pelo imperativo da unidade que inibe a compreensão da complexidade histórica; o sujeito histórico assume-se como o ‘nós’, mais relevante do que o ‘eles’, o outro. Uma desvalorização daquele que é diferente, portador dos seus próprios direitos e culturas, já veiculada pela ausência de referências à chegada portuguesa à China, ao Japão e a Timor, à independência do Brasil ou à descolonização africana após a Revolução dos Cravos de 1974. Inevitavelmente, os sentidos de pertença a um grupo favorecem a atribuição de um mais amplo valor e significado à história contada pela voz portuguesa e a uma mais difícil aceitação dessas outras identidades, sobretudo por aqueles que ainda desenvolvem as suas competências

no âmbito da aprendizagem da história (Carretero, 2017; Carretero e Van Alphen, 2014; Paéz, Bobowik e Liu, 2017).

E, mais uma vez, os nomes ligados aos avanços científicos e tecnológicos, como Gago Coutinho e Sacadura Cabral ou às inovações em diferentes domínios artísticos, como Gil Vicente, Rafael Bordalo Pinheiro e Zeca Afonso, de estudo patenteado no currículo oficial da disciplina, não foram considerados pelos alunos inquiridos. E, por isso, uma outra vez se sublinha a perspetiva, pelas palavras dos estudantes, de que a história, também de Portugal, é um retrato da política acontecida no meio de espadas ou pistolas erguidas por uns e de leis ou tratados assinados por outros.

4.3.2. Imagens da história

A história de Portugal também surgiu, para ser respondida pelos estudantes, sob a forma de quatro distintas imagens. Porque as imagens são, elas próprias, construções do passado, ou mesmo produtos históricos mediados por técnicas e ideologias várias, que os estudantes precisam de aprender a ver, descrever, interpretar e contextualizar nas aulas de história (Burke, 2001; Werner, 2002; Gómez e López, 2014).

Os alunos tiveram, assim, de identificar, comentando o seu significado para a história do país, o conteúdo desenhado em fontes iconográficas de divulgação habitual nos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal ou, ainda, noutros meios de comunicação a que os cidadãos portugueses, e aqueles estudantes em particular, têm acesso no seu quotidiano. Numa leitura que se assume como um processo que envolve as competências cognitivas dos sujeitos, ou seja, as estratégias específicas adotadas para atualizar os seus potenciais significados e, ao mesmo tempo, a mobilização da dimensão cultural de cada um, que permite valorações pela imaginação do acontecimento ou personalidade representados e, até, pelo despertar de sentimentos de identificação nacional, social ou étnica (Carretero e González, 2008).

A leitura de uma imagem é, pois, um modo de se construírem significados históricos, porque enquanto fontes documentais criadas de acordo com particulares opções (Valls, 2005; Maia 2010; Gómez e López, 2014), nelas se cristalizam múltiplos sentidos a serem descodificados por quem a interpreta.

Assim, nesta investigação foi nosso intuito, em particular, reconhecer as destrezas para descrever, interpretar e contextualizar presentes aquando da leitura daquelas quatro características imagens referentes à história de Portugal ou, por outras palavras, as conceptualizações dos sujeitos participantes construídas sobre fontes iconográficas que, de facto, apresentam, ou representam, um acontecimento, personalidade ou época histórica. A primeira imagem aludia a um retrato de D. Afonso Henriques (representado com a coroa, a armadura, o escudo e a espada); a segunda representava a chegada das naus portuguesas, lideradas por Pedro Álvares Cabral, ao Brasil, a reação das populações locais e alguns instrumentos de navegação usados na época (a bússola, o quadrante e a balestilha); a terceira era alusiva à triologia da educação nacional do Estado Novo (Deus, Pátria, Família), um cartaz de propaganda da época intitulado “A Lição de Salazar”; a última imagem apresentava os militares do 25 de abril (de 1974) com cravos vermelhos nas espingardas.

A análise das respostas dos alunos tomou em consideração, desde logo, o carácter completo ou parcial das mesmas (para além da ausência de uma resposta correta), pois as imagens haviam de ser reconhecidas na totalidade do seu conteúdo (acontecimento e/ou personalidade e/ou objeto histórico e contributo para a história de Portugal), e, em simultâneo, os aspetos positivos e negativos, concernentes à história de Portugal, associados a cada uma das fontes iconográficas

apresentadas.

No primeiro caso, apenas nove dos inquiridos não registaram uma resposta correta³⁹. Por isso, a maioria identificou a personalidade histórica representada, clarificando as conceções construídas sobre a mesma, ainda que repetidamente o tenham feito de forma parcial. Confinaram-se, por isso, ou ao nome do monarca ou ao cargo governativo ocupado ou ao regime político em causa (monarquia).

Os significados atribuídos pelos estudantes a tal imagem refletem, recorrentemente, uma visão histórica tradicional e exemplar, marcada pelas orientações convencionais que “definem a «unidade» dos grupos sociais ou das sociedades (...) e mantêm o sentido de uma origem comum” (Rüsen, 2010a, p. 64) e pelas regras atemporais.



Retrato de
D. Afonso Henriques
(autor desconhecido).

O rei D. Afonso Henriques, reconhecido pelos seus atributos físicos –a barba, a coroa, a espada, a armadura– e pelo símbolo de Portugal –o escudo– é, nas representações dos alunos, um herói de “uma época antiga”, contudo com um estatuto que se prolonga até à atualidade, porque “continua a ser um herói, mesmo depois de morto”. Ainda em relação às características desta personagem mítica (cf. Quadro 22), o várias vezes enunciado como 1.º rei de Portugal “teve uma determinação que nenhum dos outros reis teve”, “tomou a iniciativa” e teve “muita coragem e não só mandava os seus combatentes, como ele também ia para a batalha”, surgindo como portador de valores e de uma conduta exemplares. E, por isso, os estudantes referem, não raras vezes, o mito da origem do país, concebendo D. Afonso Henriques como aquele que “criou o Condado”, que “fez com que Portugal existisse. Se não era praticamente Espanha”, que “tornou Portugal independente” e que, além disso, “conquistou vários territórios”.

De acordo com outros estudos já concretizados, os estudantes mais novos tendem a recorrer a explicações causais concretas, associadas a uma particular personagem, muitas vezes caricatas, mais do que a justificações abstratas e estruturais (Carretero e Van Alphen, 2014), numa aceção de alguma forma também corroborada por esta investigação. Como tal, e pelas palavras dos alunos inquiridos, “foi ele [D. Afonso Henriques] que começou a História de Portugal” e esta história é encarada como uma lição para o presente, porque “ele fez um bom trabalho”. De realçar que não se verificou um único significado negativo atribuído à figura e à atuação de D. Afonso Henriques.

Quadro 22. A figura de D. Afonso Henriques: aspetos positivos e negativos.

IMAGEM: D. AFONSO HENRIQUES	
ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • 1.º Rei de Portugal • Formação de Portugal • Valor, determinação, coragem • Luta pela independência • Conquista de territórios 	Sem registos.

³⁹ Seis dos alunos contactaram com uma imagem diferente, menos significativa, utilizada no inquérito-piloto e que, posteriormente, foi substituída por uma outra mais sugestiva e clara (apenas um aluno a identificou parcialmente). Em relação aos outros quatro alunos, dois deles referiram o nome de dois outros monarcas portugueses (D. Pedro I e D. Luís) e os restantes apresentaram uma resposta mais genérica, tomando a parte pelo todo e aludindo à “formação de Portugal” ou ao “Condado Portucalense”.

Esta é, de facto, uma figura eternizada no imaginário nacional e que continua a dar sentido e a facilitar a interpretação da realidade (Cunha, 1996; Mattoso, 2006b, 2010). De alguma forma, alcançou o estatuto de herói nacional, assim mitificado na memória coletiva, pela junção daquelas virtudes pessoais atribuídas a uma ação política que, num determinado momento histórico, favoreceu a causa nacional. Já fora do seu tempo histórico, o mítico rei fundador integra um discurso dominante que continua a conferir-lhe visibilidade, porque a sua intervenção considera-se orientada para o valor fundamental que é a pátria, nomeadamente aquando da constituição da nacionalidade.

Popularmente, este herói identifica-se (talvez se confunda) com a nação, supera aquelas que são as circunstâncias históricas do momento político protagonizado e, de algum modo, ultrapassa a dimensão humana. Aquele ‘Pai da Pátria’ é, acima de tudo, uma representação construída e amplamente partilhada pelos portugueses.

Na imagem referente ao período da expansão marítima e à colonização, 10 respostas não foram contabilizadas como corretas⁴⁰.

Quanto às respostas corretas, maioritariamente a atenção centrou-se na chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, e na receção da população local, tendo os estudantes ignorado os instrumentos de navegação. Em relação ao seu entendimento, destaca-se, mais uma vez, aquela consciência histórica tradicional e exemplar evidenciada por um número significativo de estudantes inquiridos. De alguma forma, as tradições, e a moral como tradição, contribuem para a compreensão e definição de uma identidade histórica partilhada e a história surge “como algo didático” (Rüsen, 2010a, p. 65), até porque “os portugueses aventuraram-se, sem saberem o que podia acontecer”.



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, em 1500 (autor: Oscar Pereira da Silva, 1904); Instrumentos náuticos (imagem retirada do manual escolar *História e Geografia de Portugal 5*, Porto Editora, 2012)

Quadro 23. A chegada ao Brasil: aspetos positivos e negativos.

IMAGEM: CHEGADA AO BRASIL E INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO	
ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Descoberta de novas terras / civilizações / povos <ul style="list-style-type: none"> • Aumento da riqueza portuguesa • Desenvolvimento do país (novos conhecimentos científicos, técnicos, geográficos) • Divulgação da religião, da língua e da cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Naufrágios e mortes dos tripulantes portugueses <ul style="list-style-type: none"> • Gastos elevados para o país (embarcações, tripulações, ...) • Más condições durante as navegações <ul style="list-style-type: none"> • Desperdício alimentar nas viagens • Utilização da riqueza conseguida apenas pelos governantes portugueses <ul style="list-style-type: none"> • Inveja de outros países face às conquistas portuguesas <ul style="list-style-type: none"> • Medo face ao desconhecido • Invasão de outros territórios para benefício próprio <ul style="list-style-type: none"> • Maus-tratos em relação aos povos colonizados

⁴⁰ Em relação a esta segunda imagem, cinco alunos não apresentaram qualquer resposta. Outros tantos optaram por respostas que foram consideradas inválidas, ou pelo seu carácter excessivamente genérico (descobrimiento de novos materiais, astronomia, bússola do mar), ou pela indicação de um facto histórico totalmente distinto do representado (1.ª República).

De facto, multiplicaram-se os significados positivos conferidos à expansão marítima portuguesa iniciada no século XV (cf. Quadro 23), enquanto contributo para a descoberta de novos territórios e povos, para o aumento da riqueza do país e para a sua afirmação no âmbito científico e geográfico ou para a divulgação religiosa, cultural e linguística assumida pelos portugueses. Por outro lado, os significados negativos enumerados associaram-se, sobretudo, à perspetiva lusa, aos naufrágios e às mortes dos navegadores nacionais e aos gastos inerentes ao investimento em embarcações e tripulações. Ao mesmo tempo, apontaram-se, e orientando a atenção para os sujeitos oriundos de Portugal, a utilização dos lucros alcançados meramente pelos governantes ou, ainda, a inveja ocasionada junto de outros países pelas conquistas portuguesas protagonizadas. Visões que retratam uma crítica interna evidente, mas que, em simultâneo, se direccionam para os outros em relação aos quais os portugueses se sobrepuseram, conseguindo feitos merecedores de olhares cobiçosos.

Por sua vez, a colonização, os abusos dos colonizadores portugueses e até a escravatura foram pontualmente salientados, num claro testemunho daquelas narrativas que “tends to minimize, and avoids mentioning, the right to freedom of additional subjects” (Carretero e Van Alphen, 2014, p. 4). Puderam ler-se, ainda assim, essas perspetivas críticas, pontos de vista que se demarcaram de uma ação totalmente impoluta por parte dos portugueses e que apontaram: “as mortes lentas ou mortes rápidas”, que “eles [os portugueses] puseram os escravos a trabalhar para eles” e que “nós não nos interessávamos pelo Brasil, interessávamo-nos em enriquecer Portugal”, retirando direitos aos outros povos e destruindo-os.

A população que habitava o Brasil na época, o ‘outro’, um grupo diferente dos portugueses, surgiu nas representações de cerca de duas dezenas de alunos como “os indígenas” ou “homens nus que são os índios”, uma vez que “pessoas um pouco mais civilizadas, como os muçulmanos, viam-se na Índia”. A diferença reside, ainda, na “vegetação” e no “ambiente tropical”. Representações que, denotam, de alguma forma, um olhar que desvaloriza, talvez até inferiorize, aquela população distinta nas suas idiossincrasias, mas igualmente portadora de crenças, direitos e de uma história que é a sua. Não se verificou, nas respostas apresentadas, um olhar intercultural desses alunos portugueses.



Cartaz de propaganda ao Estado Novo (integrou uma série de sete cartazes editados pelo governo salazarista, em 1938).

A terceira imagem apresentada aos inquiridos, uma ilustração alusiva ao período do Estado Novo e aos valores políticos, económicos e sociais defendidos durante a ditadura, foi identificada por 83 dos 91 respondentes⁴¹, ainda que, sobretudo, de forma parcial. Os estudantes (neste caso, 71) tenderam a apenas assinalar o regime político associado à mesma, a replicar a informação escrita na imagem, resumindo-a como a ‘casa/lição de Salazar’ ou, também, a sublinhar a triologia da época, o ‘Deus, Pátria, Família’.

O nome de Salazar, mesmo não estando a personalidade fisicamente presente, foi referido

⁴¹ As oito respostas incorretas associaram-se a um excessivo protagonismo conferido à figura de Salazar, sendo a imagem entendida, para alguns estudantes, como um livro da autoria daquele político, como uma representação de uma aula ministrada pelo ditador ou como um retrato do próprio Salazar. De uma forma genérica, na sua resposta um aluno somente referiu “a educação” e um outro evidenciou desconhecer o significado da palavra ‘pátria’, confundindo-o com ‘família’. Duas outras respostas erradas referiam-se a momentos históricos não presentes naquela imagem.

algumas vezes. Salazar que, enquanto figura política, continua a surgir nas representações dos alunos como um governante com uma conduta de reconhecido valor e relevância, uma vez que equilibrou as finanças nacionais, não conduziu o país a uma participação na 2.^a Guerra Mundial e investiu no ensino, na cultura e nas obras públicas, evitando a instabilidade política.

Assim, parece inverter-se a perspetiva histórica relativamente a vítimas e opressores (Soutelo, 2014b), sendo Salazar, então, o ‘Salvador da Pátria’ (cf. Quadro 24). E este aparente esquecimento, esta memória baça no que diz respeito ao Estado Novo é, também, consequência de uma leitura comparada e relativizadora do passado em relação à atualidade que os alunos ouvem contar num ambiente social permeável a estas memórias revisionistas da história. Por isso, também eles olham de forma anacrónica para o tempo. Porventura, porque é a partir de um determinado presente, emoldurado numa particular conjuntura relativamente ao seu grupo social, que querem entender o passado.

Portanto, a crise económica atual, na qual os estudantes estão francamente inscritos, e os juízos morais ou valores políticos daí decorrentes, são tomados como modelo para a interpretação do acontecido. E, assim sendo, veicula-se a ideia de que, hoje, Portugal também precisava de um Salazar que ocasionasse o fim daqueles problemas socioeconómicos, porque o havia feito, com sucesso, outrora. Talvez seja este o significado daquele passado ditatorial, quando projetado num presente democrático onde parecem tarefas simultâneas da memória, com implicações de alguma forma repercutidas nas aspirações sociais futuras, a manipulação, a rejeição de uma consciência histórica partilhada, a desvalorização da cultura crítica (Soutelo, 2014a, 2014b; Rosas, 2009).

Todavia, as perspetivas que se aproximam de uma consciência histórica crítica emergiram quando alguns inquiridos foram capazes de apontar significados negativos relativos à época ilustrada. Neste caso, perante uma fonte iconográfica concreta, uma época histórica localizada no tempo e protagonizada por identificadas personalidades, uma visão reprovadora foi adotada por diferentes vozes questionadas. Não pelo pagamento obrigatório de pesados impostos pela população portuguesa, mas, acima de tudo, pelos “direitos que Salazar tirou”, pelas “restrições às liberdades”, nomeadamente às das mulheres, e pelo desencadear de uma guerra colonial. Segundo este prisma, numa dimensão mais social, os valores e as atuações foram criticados, “perseguiam-nos, torturavam-nos, matavam-nos”, e os estudantes consideraram que as formas de vida e de cultura assumem, hoje, configurações atuais e mais positivas, e aquelas atuações eram diferentes do “como se faz atualmente”. E há, por isso, um aluno que sublinhou o “abuso de poder” protagonizado por Salazar.

Quadro 24. A “Lição de Salazar”: aspetos positivos e aspetos negativos.

IMAGEM: CARTAZ DE PROPAGANDA AO ESTADO NOVO	
ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio financeiro • Ausência portuguesa na 2.^a Guerra Mundial <ul style="list-style-type: none"> • Construção de obras públicas • Investimento no ensino e na cultura • Ausência de instabilidade política 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de liberdades individuais / perseguições <ul style="list-style-type: none"> • Guerra Colonial • Medo da população • Pagamento de pesados impostos <ul style="list-style-type: none"> • Abuso de poder (por Salazar) • Ausência de liberdade para as mulheres

A Revolução do 25 de abril de 1974, na quarta imagem, foi identificada de forma completa pela maioria dos inquiridos. Apenas 7 deles não apresentaram uma resposta considerada correta⁴². Os cravos vermelhos e os militares permitiram a fácil associação ao acontecimento histórico que um dos alunos classificou como “o mais importante de Portugal”. Porventura, associando implicitamente a data ao evento histórico, e numa resposta algo parcial, cerca de três dezenas de inquiridos apenas registaram “25 de abril” como legenda da imagem.



Militares durante a Revolução de 25 de abril de 1974 (autor desconhecido).

Os significados positivos, tendencialmente atribuídos, prenderam-se com a representação de um acontecimento histórico que garantiu “a liberdade que temos”, isto é, a (re)conquista dos direitos individuais e o fim da guerra colonial, por via de uma ação revolucionária sem violência. Perspetivas que tenderam a aproximar-se de uma consciência histórica genealógicas, em que passado, presente e futuro se relacionam, num reconhecimento da complexidade da vida social. Pese embora não possamos ignorar que este evento histórico, dos quatro que apareceram representados nas imagens, é o que cronologicamente se situa mais próximo dos dias atuais, o que, inevitavelmente, favorece uma mais imediata visão que do passado alcança o presente.

Ao mesmo tempo, como mais um reflexo daquele tipo de consciência histórica, um dos inquiridos considerou ‘o outro’ e foi capaz de assumir que “se tivesse no lugar deles [dos países colonizados] também queria ser independente” e um outro reconheceu que “se não fosse o 25 de abril, ainda hoje podia existir a PIDE”, ainda que, sem mais argumentos, um aluno tenha afirmado que “hoje a liberdade de expressão é só para alguns” (mostrando uma consciência crítica, mais ou menos elaborada, segundo a qual as liberdades são suscetíveis de ampliações progressivas).

De forma pouco significativa, no que aos números se refere, os significados negativos indicados remeteram-nos, sobretudo, para uma visão exemplar e novamente associada à intervenção governativa de Salazar, que, pelo discurso dos inquiridos, se terá prolongado até 1974. Porventura, a crise económica hoje vivida no país, e que surgiu depois, talvez como consequência do 25 de abril de 1974, poderia ser ultrapassada se existisse “alguém rígido como ele”. Pontualmente, quase como se se procurassem pontos negativos para aquele acontecimento histórico, também foram contados os feridos, muito poucos, que da revolução saíram e, por outro lado, um aluno não deixou de apontar a periclitante situação posterior à descolonização africana vivenciada pelos apelidados de retornados.

Quadro 25. A Revolução de abril: aspetos positivos e aspetos negativos.

IMAGEM: REVOLUÇÃO DOS CRAVOS (MILITARES)	
ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • (Re)conquista da liberdade • Ausência de violência • Fim da Guerra Colonial 	<ul style="list-style-type: none"> • Início de uma crise económica • Gastos económicos com a revolução <ul style="list-style-type: none"> • Situação dos retornados • Alguns feridos

⁴² Dois inquiridos não registaram qualquer resposta. Três outros estudantes consideraram que na imagem se retratava a guerra colonial. Houve, ainda, uma referência errónea à ditadura militar e, de forma pouco explícita, um aluno apenas apontou, como resposta, a “revolta militar”.

Também quando partilharam a sua opinião sobre as fontes iconográficas apresentadas, os estudantes incluíram-se, não raras vezes, num ‘nós’ que evidenciou um grupo à parte dos outros, unido, uma voz coletiva, uma identidade nacional. O Portugal do passado coincide, assim, com o Portugal de hoje, numa identidade partilhada entre quem fala no presente e o sujeito histórico que atuou no passado. Por isso, ontem e hoje “começamos a descobrir novos sítios” e “acabámos com a ditadura” no “nosso país”.

De uma forma geral, e retomando as palavras iniciais, as leituras distintas que se fazem de cada imagem pressupõem, então, conceções também elas diferentes do conhecimento histórico e da utilização de fontes históricas. E alguns dos estudos já realizados neste âmbito (Carretero e González, 2008; Valls, 2005; Wineburg, 1991b) têm demonstrado que os estudantes mais novos, como aqueles que frequentam o 2.º ciclo do Ensino Básico português, não se socorrem de marcos interpretativos e específicos para a análise das imagens históricas e, por isso, esta tende a ser direta e descontextualizada. Talvez seja este o reflexo de uma visão ainda ingénua do passado, de um sentido crítico ainda pouco ativo, de hábitos interpretativos que não são capazes, ainda, de identificar as limitações daquela informação representada.

Por consequência, é também o uso daqueles recursos visuais nas aulas de história que pode contribuir, paulatinamente, para o desenvolvimento das destrezas de observação, descrição, interpretação e contextualização das imagens entendidas como fontes históricas.

Quase em forma de síntese é possível reconhecer-se que, de um modo geral, os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico inquiridos olham com algum agrado para a história e para a sua aprendizagem.

A mesma surge nas representações dos mais novos notoriamente associada à sua vivência escolar. Como disciplina, contudo, a história não alcança o mesmo patamar de importância de outras disciplinas, também pelo seu menor peso curricular, pela inferior carga horária, pela inexistência de um exame nacional.

Ainda em relação à escola, o manual didático é, sobretudo, um instrumento com a habitual função de estudo e preparação para os testes e o professor não se destaca como um total promotor da participação ativa dos alunos nas aulas, porque algumas vezes se assume como transmissor de informações ou dinamizador de ações somente técnicas e repetitivas. De facto, na sala de aula, a tradição parece francamente enraizada e predominam, nas aulas de história do ensino público e privado, as atividades que se associam à exposição de conteúdos substantivos. Só de modo paulatino começam a ganhar importância outras ações que privilegiam a intervenção dos alunos, como a análise de fontes históricas várias, e ainda não se implantaram com clareza atividades mais inovadoras e realmente assumidas pelos estudantes, como a visualização de filmes e documentários ou a participação em jogos e dramatizações.

Além daquelas fronteiras escolares, exaltam-se os espaços convencionais, como os museus, os monumentos ou os locais históricos, onde os testemunhos reais e visíveis ‘mostram’ a história e quase se esquecem as notícias ou os jornais, porque a relação da história com a atualidade parece significativamente ténue. A sua utilidade associa-se, pois, a um inegável contributo para a ampliação da cultura geral de cada indivíduo, assim como para a afirmação de uma identidade construída.

As palavras associadas à história ou os assuntos por aquela área do saber estudados denunciam um olhar conservador e essencialista que vai enformando o imaginário dos mais jovens estudantes. E para eles, a história do também seu Portugal conta-se em menos de meia dúzia de episódios históricos, sendo aquele número suficiente para retratar um país grande.

Grande, porque resultante de ações, normalmente personalizáveis, além de obstinadas, audazes e distintas das demais. Grande, porquanto o imperativo da unidade patriótica vai prevalecendo.

4.3.3. Narrativas históricas e identidade nacional

A última questão do inquérito por questionário aplicado solicitou aos alunos participantes uma redação sob a forma de narrativa histórica: *Imagina que o Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas)*. Haviam, pois, de escrever sobre a história do país onde vivem, como se a contassem a um desconhecido portador de outra nacionalidade, e de incluir nos seus textos os factos, personalidades, tempos ou circunstâncias que considerassem mais relevantes no relato da história de Portugal.

No total, recolheram-se 90 narrativas individuais, com uma extensão variável entre duas ou três linhas e um máximo de dez, tendo um aluno inquirido optado por não redigir qualquer relato.

Para uma leitura e análise mais transversais das narrativas, tomou-se em consideração a competência linguística evidenciada pelos respetivos autores, nomeadamente o sujeito narrativo utilizado e as habilidades inerentes ao uso da língua portuguesa, neste caso também para uma correta comunicação histórica.

As narrativas assinadas pelos alunos participantes foram, de uma forma geral, apresentadas como um relato de estilo simples, coloquial, porque cada um se dirigia a um outro sujeito da sua idade, mas desconhecedor da história de Portugal. Em alguns exemplares sobressaíram marcas evidentes de diálogo, mas que se transformaram, depois, em monólogos, quase narrativas sobre a história de Portugal. Centrando a atenção no sujeito narrativo utilizado, algumas vezes uma voz externa contou a história, quando os alunos se silenciaram e apenas narraram o conhecimento histórico que detinham e em relação ao qual não se assumiram como ator ou, mesmo, criador. No entanto, esta 3.^a pessoa do plural –os portugueses– não raras vezes se transformou num ‘nós’, como forma daquele autor assumir uma identidade nacional atemporal, ou seja um vínculo com o ‘seu’ país tido como uma comunidade imaginada.

Relativamente às competências linguísticas, os textos narrativos produzidos evidenciaram que os estudantes ainda vivenciam uma fase de automatização de habilidades para o uso de palavras com correção ortográfica e para a produção de pequenos textos sintaticamente bem construídos (Ministério da Educação e Ciência, 2015)⁴³. Naturalmente, em algumas das narrativas elaboradas emergiram erros ortográficos e construções sintáticas menos inteligíveis, para além de textos muito simples, porque os alunos ainda estão a conhecer as várias regras da língua portuguesa e a aprender a aplicá-las de uma forma contextualizada.

De modo mais direcionado, as narrativas históricas elaboradas foram analisadas, considerando-se distintos níveis de progressão, no que concerne a dois aspetos fundamentais inerentes ao saber histórico escolar: os conhecimentos substantivos da história de Portugal e as competências relacionadas com o pensamento histórico (*historical thinking*).

⁴³ Sobre o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico é possível consultar o documento da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, do ano de 2015, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.

4.3.3.1. Um passado brilhante e um presente sem história. A história de Portugal segundo os estudantes

Para a análise dos conhecimentos substantivos da história de Portugal, optámos por estabelecer, considerando também os critérios da taxonomia SOLO (Biggs e Collis, 1982), quatro níveis de progressão que tomaram em conta, ainda, a quantidade de informação histórica mobilizada, o uso adequado da cronologia e a coerência dos relatos apresentados. Assim, foram definidos os seguintes níveis de progressão:

- Nível 1.** Menciona algum acontecimento e/ou personalidade da história de Portugal de forma descontextualizada e com imprecisões ou lacunas.
- Nível 2.** Menciona alguns acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal, sobretudo de carácter político, sem ter em conta a ordem cronológica ou a relação entre eles.
- Nível 3.** Menciona vários acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal, de acordo com a sua ordem cronológica e faz referência a aspetos políticos, económicos, sociais ou culturais, relacionando-os de uma forma implícita.
- Nível 4.** Menciona vários acontecimentos ou processos da história de Portugal, num relato organizado e coerente, respeitando a sua ordem cronológica e estabelecendo relações explícitas entre aspetos políticos, económicos, sociais ou culturais.

Quadro 26. Narrativas de acordo com os níveis de conhecimento histórico substantivo (n=91).

NÍVEIS DE PROGRESSÃO	N.º DE NARRATIVAS	PERCENTAGEM
Nível 0	1	1,10%
Nível 1	12	13,19%
Nível 2	58	63,73%
Nível 3	19	20,88%
Nível 4	1	1,10%

Numa primeira análise da distribuição das narrativas elaboradas pelos níveis de progressão definidos (cf. Quadro 26), é possível constatar que a maioria dos relatos se concentra nos níveis 1, 2 e 3 e é aquele segundo que aglutina mais de 60% dos mesmos. Por sua vez, são residuais quer as ausências de resposta (apenas um aluno não respondeu à questão em causa), quer as narrativas que refletem o nível de conhecimento substantivo da história de Portugal mais elevado (também um só exemplar).

Numa síntese genérica do esquema narrativo apresentado pela maioria dos alunos inquiridos, e seguindo a linha de Wertsch (2004), a mensagem nuclear dá-nos conta de uma história que “começou em 1143 com a grande ajuda do rei D. Afonso Henriques”, que passa pela “época dos Descobrimentos em que o nosso país foi essencial e muito honrado”, à qual se segue a ditadura salazarista, uma período temporal em que, com maior evocação do que uma quase inócua restrição às liberdades e direitos individuais, o país se desenvolveu, em que houve riqueza e emprego, em que se investiu nas obras públicas e no bem-estar, e que culmina com a revolução de 25 de abril de 1974, “que deu a liberdade a todos os portugueses”. Depois são os dias de hoje e, por isso, já não há história!

Recorrendo-se a uma análise mais pormenorizada é possível escrutinar os dados quantitativos incluídos no quadro apresentado anteriormente.

Naquele que foi definido como o **nível 1** foram integradas 12 narrativas. A maioria caracteriza-se pelas imprecisões e lacunas históricas. Assim, em alguns desses textos, o primeiro rei surge referido como “o primeiro presidente”, o final da monarquia converteu-se no “final da ditadura”, as guerras mundiais passaram a “guerras coloniais”, um dos generais franceses invasores foi apontado como implacável ditador nacional. De um outro modo, duas das narrativas incluídas neste nível apresentaram-se quase como se de um roteiro turístico se tratassem, identificando a história com o património natural e cultural. Não detêm, por isso, traços narrativos ou significativos conhecimentos substantivos da história de Portugal.

De alguma forma, as aprendizagens escolares e o nível de desenvolvimento cognitivo demonstrados pelos alunos parecem, nestes textos de nível 1, pouco significativos. Tome-se, como exemplo do mais baixo nível de progressão, as seguintes narrativas:

No dia 25 de abril houve uma revolução. As nossas forças armadas lutaram contra o rei e derrotaram-no. Nesse dia, uma senhora que andava a dar cravos vermelhos e punha-os nas espingardas. E é por isso que o cravo é sinal da revolução. (AGBM28)⁴⁴

O nosso país é muito bonito para se visitar. Tem muitos distritos para apreciar, praias para nadar, zonas históricas para conhecer, tradições para aprender, etc. Para mim, este é um ótimo país para se viver e crescer. Tem espécies naturais, como animais e plantas, que existem em poucos locais. Um lugar bonito para visitar, ver o pôr-do-sol mesmo ao lado da Boca do Inferno em Cascais, mosteiros na zona de Coimbra. (AGAF3)

No **nível 2**, 58 dos alunos inquiridos conseguiram mencionar alguns acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal. Por vezes, fizeram-no em listagens, com ou sem ordenação cronológica, de nomes ou de factos acontecidos, de cargos políticos ou de processos históricos, outras vezes em comentários genéricos sem marcos temporais evidentes, também em linhas de tempo sem relação entre os vários eventos marcantes ou, ainda, em narrativas que se centraram apenas numa figura histórica e na sua intervenção.

O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques. Alguns reis lutaram para conquistar Portugal e outros para conquistar noutros países. Houve guerras, como o 25 de abril para o direito à liberdade e no dia 5 de outubro implantou-se a República. (AGBF31)

Na narrativa anterior, assim como nas restantes classificadas no nível 2, verifica-se uma prevalência do carácter político das personalidades e dos acontecimentos referenciados, porventura porque a história política nacional oferece maiores possibilidades de narração, havendo um conjunto de conceções sociais a serem partilhadas, ou pelo seu contributo para a formação de uma memória coletiva que também se faz de emoções ocasionadas pelos conflitos político-ideológicos. Ao mesmo tempo, é ainda esta dimensão política que, no quotidiano simbólico que rodeia os estudantes, se materializa em cerimónias, feriados, livros, efemérides

⁴⁴ Nesta codificação referente à autoria das narrativas é possível distinguir se o aluno frequenta uma escola pública (AG) ou uma escola privada (C) –caracteres iniciais– e, ao mesmo tempo, se é do género masculino (M) ou feminino (F) –caracter final anterior ao número.

de destaque nos discursos sociais e nos meios de comunicação. Coincide, pois, este aspeto com o já constatado na análise anterior a outras questões do inquérito aplicado.

De entre os marcos cronológicos históricos mais repetidos, e tal como se pode verificar em mais um exemplo apresentado a seguir, é possível destacar a Formação de Portugal e o começo da Monarquia, os Descobrimentos, a implantação da República, em 1910, a Ditadura Salazarista e a Revolução de 25 de abril de 1974. Mais uma vez, elementos que vão ao encontro dos então referidos pelos mesmos alunos em perguntas prévias às quais tiveram de dar resposta. Ainda assim, acontecimentos como a Batalha de Aljubarrota, as Invasões Francesas ou o Regicídio foram algumas vezes apontados como parte da história de um país que “passou por muitas batalhas e revoluções”.

Falo-lhe de D. Afonso Henriques, falo também das muitas guerras que houve e da queda da monarquia, da época dos descobrimentos. Também falo sobre o Estado Novo e o papel de Salazar. Contava-lhe sobre o 25 de abril. (AGCF66)

No **nível 3** foram incluídos 19 exemplares que evidenciaram uma trama descritiva e explicativa onde para além dos aspetos políticos, e ainda que de forma implícita, emergiram aspetos económicos, sociais ou culturais, entre os acontecimentos e as personalidades históricas apresentados numa correta ordenação cronológica.

O nosso país começou em 1143 com a grande ajuda do rei D. Afonso Henriques. Houve uma época de Descobrimentos, em que nos apoderamos e descobrimos vários países. No século XX, houve uma ditadura que proibia as liberdades e era injusta. A 25 de abril de 1974, alguns revoltosos com essa ditadura organizaram uma revolução que ficou conhecida como Revolução dos Cravos.

Agora, Portugal vive numa crise que começou em 2008. (CEM78)

A História de Portugal é interessante. Portugal tem vários monumentos históricos e cultura geral. É um país bonito.

D. Afonso Henriques foi o Primeiro Rei de Portugal. Os árabes, os romanos e os muçulmanos trouxeram-nos muita cultura, como: o alfabeto, a numeração árabe e romana, trouxeram-nos disciplinas como a Matemática.

Na época de Salazar, Portugal vivia em ditadura. A partir de 1910, Portugal parou de viver em Monarquia e passou a viver numa República, a partir daí, Portugal passou a ser governado por um presidente.

A Torre dos Clérigos tem estilo barroco. O estilo barroco era o horror ao vazio. Os monumentos com esse estilo costumam ter um pináculo no topo. Também os monumentos têm muitos azulejos. (AGCM62)

Como se torna evidente nos exemplos anteriores, a história de Portugal não se constrói apenas com assuntos políticos que, recordados de forma seletiva, permitem legitimar mitos e glórias nacionais e, por isso, alguns estudantes foram capazes de narrar, face a diferentes períodos históricos, aspetos relacionados com as fragilidades ou os ganhos económicos, as condições de vida dos diferentes grupos sociais, as especificidades culturais que pautaram este ou aquele momento e, até, de estabelecer uma relação entre o desenvolvimento histórico e os aspetos do património entendido como “provas” da história. Desta forma, a época da expansão marítima (a partir do século XV) ou a governação ditatorial de Salazar surgem como períodos economicamente muito favoráveis, de riqueza acumulada e equilíbrio financeiro, enquanto a crise económica domina a atualidade nacional; a nível social, os vários grupos que compõem a

sociedade não puderam usufruir sempre das suas liberdades individuais, por exemplo pela ação da PIDE e da censura, ou os direitos de uns, como os do povo, foram negligenciados a favor de outros, como a nobreza e o clero; culturalmente, em algumas histórias também se narra a história e, perante um amor proibido, “D. Pedro matou dois homens pelo assassinato de sua amada [Inês de Castro]”.

O nosso país tem uma longa história dos nossos antepassados. D. Afonso Henriques foi o conquistador da maioria das terras e foi o Herói de Portugal. Umas décadas depois, houve o terramoto de Lisboa, que destruiu a maior parte da cidade. Outro tempo depois deu-se o 25 de abril, em que voltou a Liberdade. À volta de 2000, apareceu a televisão e novos canais de rádio. Hoje em dia existem inúmeras provas sobre história: museus, castelos, etc. (CEM69)

Tanto nas narrativas de nível 2, como nas de nível 3, e ao contrário de estudos mais recentes com alunos (portugueses e brasileiros) do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Barca, 2007b; Schmidt, 2008; Barca e Schmidt, 2013), os alunos do 2.º ciclo inquiridos tenderam a destacar personagens individuais que se sobrepõem aos agentes coletivos, como acontece na narrativa anterior. A história foi, assim, encarada como um produto “of «great men» or transformational leaders” (Páez, Bobowik e Liu, 2017, p. 501), numa manifestação da personalização dos acontecimentos históricos, e que tende a ser característica geral dos relatos dos estudantes mais novos (Carretero, 2017).

De facto, foram, por exemplo, as características pessoais de D. Afonso Henriques, nomeadamente o esforço e “trabalho árduo” e de Salazar, “um homem inteligente” e que “também teve coisas boas”, que mais influenciaram os acontecimentos históricos, em detrimento dos fatores mais abstratos e sociais. Aquelas conexões semânticas evidenciam, antes de mais, juízos morais e valorativos e, muitas vezes, sem conteúdo político. E D. Afonso Henriques surge, mesmo, como “o Herói de Portugal” (cf. narrativa CEM69, acima), “um grande governador” que “teve de lutar muito” e, por isso, o povo português teve a oportunidade de vivenciar as mudanças ocasionadas por tal figura, “o homem que deu início à nossa nação”. Foi descoberto, pois, um modelo positivo e, como tal, estabeleceu-se com ele uma ligação afetiva, mais do que interpretativa ou analítica, reforçada por palavras como “D. Afonso Henriques, para mim, foi muito importante”.

Por sua vez, em mais do que um relato (como se pode verificar mais abaixo), Salazar é referido como alguém que “não foi um mau governante”, antes autor de “boas lições”, sobretudo porque “conseguiu resolver todos os problemas económicos do país”. Esta é, assim, uma justificação, porventura uma desculpa, que faz os estudantes quase ‘esquecerem’ a sua faceta de vilão, “porque apesar de Salazar nos ter tirado direitos, conseguiu o equilíbrio financeiro”. Interpretações estas que, de alguma forma, coincidem com as perspetivas que procuram dissimular ou, ainda, tornar o salazarismo invisível. Vulgariza-se, e até parece aceitar-se com naturalidade, um regime ditatorial, banalizando-se as suas dimensões mais controversas, como a violência intimidatória e punitiva, a inculcação de valores ideológicos nos diferentes contextos ou a dominação colonial.

Eu acho que tu tens que saber quem é Salazar, que na minha opinião não foi um mau governante. Ele antes passou pelo cargo de ministro das finanças. Depois conseguiu resolver todos os problemas económicos de Portugal e passou a ‘primeiro-ministro’. (AGAM10)

Na época de Salazar não se podiam fazer greves, nem criticar os governantes. Mas ele também teve coisas boas, como, por exemplo, mandou construir a ponte 25 de abril, em Lisboa. Também conseguiu aumentar os impostos para pagar empréstimos que Portugal pedia a outros países. (AGAF9)

Na verdade, as realizações práticas, visíveis, sem que quase se reflita sobre como e quem as suportou, são a justificação legítima para aquele autoritarismo. Ou, na realidade, para a ordem social necessária, e conseguida. Até porque, “isso [as restrições à liberdade] foi bom, porque o país começou a ser melhor, não houve instabilidade política”. Sobretudo quando antes também se contou a 1.^a República, entre 1910 e 1926, como anos de desordem, excessos ou atropelos às liberdades. O reflexo da história oficial propagandeada pela educação salazarista e que hoje, anos mais tarde, ainda se conta (Loff, 1996, 2014).

No entanto, também nas narrativas redigidas não foram negligenciados ou desvalorizados, por todos os inquiridos, as limitações às liberdades individuais ou as atuações da PIDE⁴⁵ e da censura no período do Estado Novo ou os atentados aos direitos do ser humano, as injustiças e as mortes na guerra colonial⁴⁶:

Há muitos anos, D. Afonso Henriques foi o 1.º Rei de Portugal. Deu-se a Batalha de Aljubarrota, deu-se o acontecimento da época de Salazar, quando a PIDE ia a casa das pessoas que diziam mal do Salazar. Começou a celebrar-se o 25 de abril que caracterizava o dia da Liberdade. (AGAF13)

Porventura, e porque nos dias de hoje Portugal vive uma situação periclitante e incerta, são várias as vozes, normalmente mais velhas, que nos diálogos do quotidiano exaltam os fatores pessoais e causais, centrados na figura de Salazar e relacionados com a estabilidade, a ordem, o rigor conseguidos naquele tempo passado. Por isso, não será inusitado que mais do que um dos alunos inquiridos tenha indiciado, a par do acontecido em relação a outras questões do inquérito antes analisadas, que “agora, na democracia”, e perante tal situação de crise, “se calhar também precisávamos de alguém rígido”.

Poder-se-á falar, de certo modo, num “salazarismo latente” (Haro, 2009, p. 6) ou, também, numa resposta popular à crise da democracia. E o olhar para o passado surge como uma alternativa face ao ceticismo dos setores mais conservadores em relação à incerteza do presente. Perspetivas que se partilham aqui e além, produzidas por inúmeros atores, políticos, intelectuais, na comunicação social, na universidade (Loff, 2008), e que têm audiência, como os mais jovens estudantes no início da sua formação académica e no começo de uma consciente vivência sociocultural. Porque aquele foi o período da serenidade e do crescimento económico, numa convicção que prevalece ainda hoje, numa cultura política que ainda perdura. E Salazar, agora pela voz convicta dos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, teve até ‘coisas boas’, porque “foi correto” e “salvou Portugal”, numa governação que ocasionou “tempos fáceis”.

⁴⁵ Polícia Internacional e de Defesa do Estado: polícia política portuguesa entre 1945 e 1969.

⁴⁶ Ainda assim, a guerra colonial (1961-1974) é, pelos alunos inquiridos, poucas vezes enunciada. Surge, acima de tudo, referenciada como um acontecimento histórico no qual os portugueses participaram. Salientam-se algumas mortes, mas sem especificar os seus rostos ou identidades. Este é um facto menorizado quando se aborda a ditadura salazarista. Explicitamente, não desresponsabilizaram o regime em relação à guerra provocada ou não tentaram desculpar as mortes acontecidas e as práticas levadas a cabo, durante treze anos, nos territórios ultramarinos. Porém, pouco narraram sobre tal acontecimento histórico. Muitas vezes, omitiram-no ou esqueceram-no. E, por isso, de forma implícita, manifestaram-se coniventes em relação ao mesmo.

O revisionismo histórico –aquelas tendências interpretativas que promovem “por um lado, a recuperação, desculpabilização e branqueamento de experiências de autoritarismos do passado recente e, por outro lado, depreciam e deslegitimam a atuação de movimentos sociais, organizações e processos revolucionários” (Soutelo, 2014a, p. 51)– adquire significado no âmbito da memória pública das sociedades, ultrapassando as fronteiras da historiografia. Mas chega, depois, às escolas, entrando nas salas de aula.

De facto, e de acordo com as narrativas elaboradas pelos participantes nesta investigação, torna-se evidente que os argumentos que desculpabilizam a ditadura, que desvalorizam a repressão e que mitigam as suas consequências sociais, não se limitam, hoje, ao debate político, mas são agora mobilizados, de forma banal e repetida, como explicações populares da história⁴⁷. No caso português, criou-se, pois, um ambiente social favorável a uma aceitação e divulgação, no espaço público, de visões muito brandas sobre a ditadura salazarista⁴⁸.

Tem-se jogado, desta forma, uma luta simbólica em que distintas visões da memória disputam a hegemonia no processo de reconstrução do passado. E há uma delas que vai vencendo, mesmo que assente em anacronismos, simplificações ou incorreções históricas.

Todavia, e tal como se pode verificar nos dois relatos que se apresentam mais abaixo, são também estes alunos que, nas suas narrativas, enaltecem, como agentes coletivos, o povo e as forças militares (o Movimento das Forças Armadas⁴⁹) que combateram aquele regime ditatorial de Salazar e conquistaram a liberdade para todos os portugueses, numa “época muito importante e feliz”. E, de uma forma algo contraditória, face aos relatos elogiosos da ação do ditador português, os estudantes analisaram numa perspetiva muito positiva “uma grande revolução organizada secretamente”, ocorrida a 25 de abril de 1974, e que “lutou pela nossa liberdade”. Neste sentido, não se verifica uma luta corajosa contra os inimigos externos, de acordo com o veiculado pela ‘grande narrativa’ do livro único nacionalista do Estado Novo, antes surge contada uma luta contra os inimigos internos, essa tal ditadura salazarista, “e agora vivemos numa democracia”. Esta última encarada, portanto, como mais positiva em relação ao anterior regime político. Porém, talvez a realidade democrática de hoje devesse ser mais do que isso. E realmente entendida, também pelos mais novos, como uma conquista que deu continuidade ao património da luta antifascista e que, por outro lado, se opôs decididamente ao legado político e cultural do Estado Novo (Rosas, 2007).

Há muitos anos, o nosso 1.º Rei foi D. Afonso Henriques e quando casou viveu no Castelo de Guimarães. Uns séculos depois, D. Dinis plantou o pinhal de Leiria (...). Depois foi o 25 de abril, no qual os militares e populares lutaram pela sua liberdade e por fim, o Dr. Oliveira Salazar e o Estado Novo, ele estabeleceu no nosso país uma ditadura. E é tudo.

Nós já não vivemos em Monarquia, mas sim em República. (AGAF22)

⁴⁷ Segundo Luciana Soutelo (2012, 2014b), o revisionismo histórico com esta dimensão de “fenómeno social”, emergiu, em Portugal, a partir de 1989, numa fase de obsessão memorial. Efetivamente, esta releitura do acontecido que desvaloriza o passado revolucionário já existia, mas, no final da década de 80, a sua visibilidade acentuou-se no seio da sociedade portuguesa e das discussões públicas sobre a ditadura do Estado Novo e a Revolução de 1974.

⁴⁸ Foi a partir das comemorações do vigésimo aniversário da Revolução dos Cravos que, de acordo com Manuel Loff (1996), se tornaram mais evidentes as diferentes manifestações desse branqueamento do passado ditatorial, dessa “visão banalizadora da natureza e das políticas do regime” (Rosas, 2007, p. 21).

⁴⁹ Movimento das Forças Armadas (MFA): movimento militar português responsável pela revolução de 25 de abril de 1974, que pôs termo ao Estado Novo.

Portugal tem uma história fascinante! Foi um dos países mais determinados do mundo e chegou a dividir o mundo com Espanha.

Há várias imagens e monumentos onde podes conhecer melhor Portugal.

Salazar proibiu a liberdade e, no dia 25 de abril, o MFA instalou a liberdade em Portugal, o que, para mim, foi o acontecimento mais importante do país. (CEM76)

Num outro sentido, e ainda que os nomes como o de Bartolomeu Dias, que “dobrou o Cabo das Tormentas” ou Gil Eanes, que, por sua vez, “dobrou o Cabo Bojador” ou acontecimentos como a chegada ao Brasil tenham sido, pontualmente, referidos nas narrativas, na maioria dos casos, os “Descobrimentos portugueses”, iniciados naquele século XV, são repetidamente salientados como um feito dos portugueses, em geral. Exalta-se, sob a forma de um discurso eufórico, “uma época boa para Portugal”, em que o país “foi muito”, pelos territórios conquistados em África, na América e na Ásia e pela riqueza acumulada com a exploração e comercialização de diversos produtos endógenos daqueles continentes. As narrativas seguintes são desse discurso exemplo:

Portugal foi muito, principalmente nas descobertas e conquistas pelo mundo através do mar. Foram muito corajosos, porque nunca ninguém tinha navegado pelos mares perigosos sem saber o que iria encontrar do outro lado dos cabos, pensando que iriam enfrentar monstros. Mas, apesar dos medos, uniram os quatro cantos do mundo. (AGBF26)

O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques. Aqui, Portugal já foi governado por reis, militares e agora por presidentes. Portugal descobriu muitos países, como a Índia e o Brasil, ... E também teve muito ouro devido às expedições ao Brasil. (AGBM35)

Apesar de não veicularem exclusivismos xenófobos nas suas palavras, o pensamento intercultural também não faz parte das tessituras textuais e, quase como alimento para o orgulho nacional, mais uma vez não contam o passado todo e anulam aquelas informações negativas em relação aos elementos do seu grupo, os portugueses. Assim, naquela época “de conquistas pelo mundo através do mar”, os portugueses “uniram os quatro cantos do mundo”, numa narrativa em que os alunos, desta vez, esqueceram as populações locais que foram subjugadas e uma colonização que efetivamente aconteceu e que não foi apenas uma expansão ou conquista territorial. Pelas palavras utilizadas revela-se uma orientação moral básica, um não reconhecimento do outro, daquele que foi dominado, escravizado, subalternizado, daquele que ‘não sou eu’ (Brenifier e Després, 2007; Todorov, 1987). A imagem dos sujeitos históricos surge, desta forma, incompleta, apenas parcialmente narrada, na dimensão positiva para aquele que escreve e para quem a história é, então, “relato triunfal de construcción de la nación [que] alcanza su clímax en el ideal de «unificación»” (Carretero e Kriger, 2006, p. 16).

Se por um lado, os estudantes não foram capazes de manifestar uma empatia histórica, a capacidade para se colocar no lugar do outro e sentir o que ele sentiria (László e Liu, 2007), identificando os direitos e as liberdades inalienáveis das populações locais que, de alguma forma, foram anuladas pela dominação portuguesa (e europeia) nas colónias, por outro lado, e contraditoriamente, entenderam que a ação ‘gloriosa’ de D. João I e dos muito menos soldados portugueses face aos espanhóis, aquando da Batalha de Aljubarrota, foi legítima e determinante para que Portugal não perdesse a sua independência e, por isso, “continuámos Portugal”. ‘Nós, portugueses’, na verdade, apenas “somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim”. Há, assim, um imperativo da identidade nacional que, evidentemente, limita a aceitação ou, talvez, o reconhecimento de outras identidades, também elas com os mesmos direitos e,

porventura, as mesmas intenções subjacentes nas suas ações.

Além disso, as figuras da atualidade não são, em caso algum, referenciadas. Se numa outra pergunta do questionário, em forma de enumeração, algumas dessas personalidades históricas foram, sem se alcançarem números expressivos, apontadas pelos sujeitos, neste caso, a sua inclusão nas narrativas que contam a história do país parece não ser pertinente. Particularmente porque, e na voz de um dos inquiridos, “depois já não há história, porque são os dias de hoje”. Assume-se, ainda assim, a existência de um Presidente da República em detrimento de um rei, numa democracia herdada da Revolução dos Cravos, mas numa história que, de facto, não é participada. Em relação aos pontuais marcadores históricos apontados, a contemporaneidade caracteriza-se, sucintamente, desta forma: “agora vivemos numa República, onde as tecnologias são mais avançadas”, pelas palavras retiradas de uma narrativa a seguir exposta. A crise económica “que começou em 2008”, também surge em dois textos referida, naturalmente decorrente da sua divulgação constante nos meios de comunicação e da sua presença na realidade social portuguesa de hoje.

Há muitos anos, Portugal só tinha nómadas, pessoas pobres que não conheciam quase nada. Os reis mudaram tudo. Os reis mandavam em Portugal. Na ditadura muitos políticos que tinham opinião diferente de Salazar iam presos. Na guerra colonial morreram muitas pessoas, por esse motivo aconteceu a revolução de 25 de abril. Agora vivemos numa República, onde as tecnologias são mais avançadas. (CGF42)

A orientação temporal dos estudantes do 2.º ciclo manifesta-se, assim, pela mera herança das intervenções das gentes do passado, e aqueles sujeitos assumem-se como simples espectadores da história sem que facultem pistas concretas e alusivas à criação de condições favoráveis para o futuro coletivo.

A partir deste nível estrutural das narrativas e dos conhecimentos substantivos integrados nas mesmas, mais uma vez se torna evidente a construção de uma identidade nacional forte e positiva, influenciada por uma espécie de carga emocional, que se traduz em palavras sobre o presente de Portugal, como “é um país bonito” e “de muita cultura”. Mais ainda, uma nação iniciada “em 1143” que parece caracterizar-se, assim, pela estabilidade, quase imutabilidade, das suas propriedades enquanto país ou, talvez, enquanto grupo “que mantém a sua coerência, que é capaz de vencer ataques externos ou dificuldades internas, de se subsistir como suporte dos indivíduos que o compõem” (Mattoso, 2006a, p. 20). Como se a história que também conta a trajetória daquela nação ao longo do tempo não fosse provisória e passível de modificações (Létourneau, 2017). Ou como se aquele Portugal pudesse ser somente reconhecido como uma realidade incontestável ou uma memória fechada e impenetrável pela análise e problematização.

No **nível 4** de classificação dos conhecimentos substantivos, o mais elevado nível definido e que pressupunha um discurso organizado, cronológico e revelador de inter-relações entre diferentes dimensões da vida humana, o texto abaixo transcrito foi o único exemplar apresentado no seio dos 91 inquiridos. Nesta narrativa, de organização cronológica desde o passado ao hoje em dia, são evidenciados diferentes acontecimentos históricos, como o início da governação de D. Afonso Henriques e processos históricos, ainda que de forma muito linear, como as transições entre regimes governativos de contornos distintos. Ao mesmo tempo, o discurso não se esgota nas questões políticas e abrange, também, os aspetos sociais, marcados pela existência do “povo e nobreza” distintos do rei; os aspetos culturais, nas referências à “religião

mais praticada” ou a uma língua “de base latina”; ou os aspetos económicos, sublinhados nos exemplares investimentos republicanos “a nível hospitalar e de ensino”. E entre tantos aspetos estabelecem-se relações explícitas, numa narrativa que alcança uma atualidade com contornos de igualdade democrática, “estamos numa República Democrática, andamos todos na escola” e de algum progresso, enquanto “época [em] que houve a maior inovação...”.

No início, quando Portugal se tornou um país, não se chamava Portugal e era muito maior. Durante esses tempos houve muitas batalhas, conquistas, perda de territórios e tratados. O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques e com ele houve o povo e a nobreza. Nessa época, as pessoas viviam de maneira diferente, embora algumas coisas ainda sejam idênticas, nomeadamente a religião mais praticada (católica/cristã), a língua tem base latina e algumas palavras não se alteraram. Agora, vou contar-te que quando terminou a Monarquia veio a Ditadura, a Democracia, a 1.ª República e a República, que são diferentes regimes com direitos e deveres diferentes. Foi também nessa época [da República] que começaram a investir mais a nível hospitalar e de ensino. Durante estes anos a moeda foi diversificando. Hoje em dia estamos numa República Democrática, andamos todos na escola, a moeda é o euro e praticamos (a maioria) a religião católica. Foi também nesta época [atualidade] que houve a maior inovação de matérias, ensino, ... (CFF90)

Sob a forma de um olhar sumário em relação aos conhecimentos substantivos da história de Portugal evidenciados nas diferentes narrativas recolhidas, é possível afirmar-se que prevalece, com maior significado, um relato histórico que, na sua forma de ‘narrativa mestra’, exalta um ‘início’ glorioso, de conquista e independência, aquando da formação de Portugal e que, já na época moderna, salienta a coragem e a determinação demonstradas ou a expansão territorial e o enriquecimento conseguidos, sobretudo devido às ‘descobertas’ por via marítima protagonizadas pelos portugueses. Uma história que, depois, avança de forma galopante para um convulsivo século XX, onde após uma breve e instável República, o Estado Novo se impôs, marcado por uma solidez financeira que atenua as restrições impostas ou as injustiças praticadas. E que termina, enfim, com a Revolução do 25 de abril, a representação pacífica e feliz, exemplo dos brandos costumes portugueses, do triunfo da liberdade e da democracia contra a ditadura, mas também o começo de uma época de crise económica e de incerteza social.

É, de alguma forma, esta história de ruturas “que nos define como país que agora somos”, que toma lugar como conhecimento histórico escolarizado, como alguns estudos internacionais atuais (Liu e Sibley, 2015; Páez, Bobowik e Liu, 2017) também têm evidenciado.

Aqueles relatos elaborados pelos alunos surgem, ainda, como reproduções dos discursos frequentes nos manuais escolares portugueses, onde efetivamente se exhibe uma narrativa descritiva-explicativa com um carácter político e social e ilustrada com as imagens de alguns dos protagonistas daqueles acontecimentos (Maia, 2010; Afonso, 2011, 2013). Assim, também aí, uma monarquia deu lugar a uma república “curta”; uma república que deixou de o ser por um golpe militar que trouxe a ditadura; e esta terminou com a recuperação da liberdade, dando tempo a um país democrático, que, agora, “vive em paz”.

4.3.3.2. Além dos factos, pensar historicamente

De formação gradual, o pensamento histórico pode traduzir-se na construção de saberes históricos para pensar a realidade do hoje, particularmente com a intenção de uma orientação prática da vida mundana (Rüsen, 2010a). São, pois, destrezas estratégicas, ou, para alguns, conceitos de segunda ordem, que permitem conferir significado e sentido àqueles anteriores

conhecimentos substantivos (Saíz e Gómez, 2016).

Para uma análise mais aprofundada das narrativas dos estudantes, optamos por identificar o nível de progressão de quatro dimensões do pensamento histórico: relevância histórica, tempo histórico, causalidade e dimensão ética (Seixas e Morton, 2013). São estas competências que se aproximam daquelas que mobilizam os historiadores, ainda que ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças.

O quadro 27 compila o número de narrativas que se identificaram como correspondentes aos diferentes níveis (1 a 4) de progressão das quatro dimensões do pensamento histórico analisadas. De referir que 3 estudantes não elaboraram qualquer narrativa ou o seu texto não detinha características de um relato dotado de certas especificidades históricas. Além disso, várias narrativas situaram-se, por vezes, no limite entre um e outro nível de progressão estabelecidos.

Quadro 27. Narrativas de acordo com os níveis de desenvolvimento das diferentes dimensões do pensamento histórico (n=91).

DIMENSÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO	N.º DE NARRATIVAS				
	NÍVEL 0*	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
Relevância histórica	3	38	43	7	0
Tempo histórico	3	49	28	11	0
Causalidade	3	73	15	0	0
Dimensão ética / valorativa	3	54	19	9	0

*O aluno poderá ter elaborado uma narrativa, no entanto, não incluiu a dimensão do pensamento histórico em análise na mesma. Apenas um aluno deixou a resposta em branco, não redigindo qualquer relato.

Perante os dados antes organizados, podemos desde logo constatar que as dimensões tempo histórico, causalidade e dimensão ética/valorativa evidenciaram-se, maioritariamente, num primeiro nível de desenvolvimento. Por sua vez, a relevância histórica registou um maior número de relatos contados já no nível 2, ainda que com valores não muito distantes do nível anterior. De todas aquelas narrativas elaboradas pelos inquiridos, nenhuma refletiu um nível 4, o mais elevado, para cada uma das dimensões analisadas e, no caso da causalidade, também nenhum aluno conseguiu com o seu texto alcançar o terceiro nível de progressão. E ainda no que diz respeito à causalidade, é este, efetivamente, o marcador do pensamento histórico que surge menos desenvolvido em todas as narrativas redigidas.

Esta prevalência dos vários indicadores referentes ao pensamento histórico nos mais baixos níveis de desenvolvimento categorizados é, porventura, reflexo de uma ainda pretensa neutralidade que deverá surgir marcada nos relatos históricos escolares presentes nos livros didáticos ou nos discursos adotados pelos docentes. E ainda que a subjetividade ou a provisoriedade das explicações históricas sejam algo já considerado genuíno deste âmbito, porque os sujeitos interpretam a realidade em qualquer área do saber ou porque adotam um ponto de vista parcelar pois oriundo das evidências disponíveis (Barca, 2007b, 2009), os juízos valorativos, a atribuição de uma justificada significância a acontecimentos ou personalidades não deixam de ser entendidos como uma fraqueza, talvez um discurso com segundas intenções ou um começo gerador de meras polémicas. Por isso, em nada intrínsecos ao sujeito e ao objeto da produção histórica (Barca, 2009), antes distantes daquele suposto e ideal discurso de carácter neutral.

Os níveis de conceptualização mais elevados não se manifestaram, de facto, nas narrativas dos estudantes: o espírito crítico e questionador aparece poucas vezes plasmado, as múltiplas explicações associadas à história não foram reconhecidas como tal, os vários olhares possíveis

para a análise do acontecido não foram assim vistos. E aquela neutralidade assumida, não tão próxima do ideal positivista de ‘neutralidade absoluta’, mas procurando distanciar-se de eventuais interesses propagandísticos de cariz político, religioso, económico, ou outro qualquer (Barca, 2007a), retrata-se, depois, em relatos desprovidos de mais dilatados e abrangentes traços de pendor analítico, reflexivo ou relacional. Porque a história não foi assim entendida, talvez porque também assim não foi ensinada.

Ainda que maioritariamente situadas nos dois primeiros níveis de análise (1 e 2), a quase totalidade das narrativas construídas incluíram na sua trama três ou quatro dimensões do pensamento histórico. E naquele último caso, contaram-se, pois, todas as dimensões contempladas nesta investigação. Com exceção de três exemplares, marcados pela ausência de um discurso narrativo realmente histórico, os outros textos redigidos contaram uma história de Portugal que se fez de relevantes eventos e/ou personalidades, por vezes exemplos de momentos de progresso ou declínio e ocasionados por várias causas e com diversas consequências inerentes. E, várias vezes, ajuizaram-na eticamente. No entanto, são também aqueles juízos valorativos que revelaram, de uma forma generalizada, uma consciência histórica de tipo tradicional, por isso, associada ao nível 1 de análise, porque, na verdade, os sujeitos não são ainda capazes de concretizar uma valoração ético-crítica do passado, e somente o admiram e mitificam.

Agora de uma forma mais pormenorizada, cumpre-se a abordagem interpretativa daquelas dimensões do pensamento histórico –relevância histórica, tempo histórico, causalidade, dimensão ética/valorativa– que, como referido, também foram classificadas em níveis crescentes de análise (1 a 4). E cada uma delas será, nas próximas linhas, interpretada nas suas especificidades.

Relevância histórica

Para analisar o nível de progressão da relevância histórica nas narrativas dos estudantes, definiram-se, a partir dos dados recolhidos, quatro níveis sucessivos de compreensão da significância dos acontecimentos históricos:

- Nível 1.** Atribui relevância implícita ao conjunto de acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal que menciona, sem justificar tal seleção.
- Nível 2.** Atribui relevância explícita a acontecimentos e/ou personalidades históricas, justificando, por vezes, tal seleção.
- Nível 3.** Reconhece a relevância dos acontecimentos e/ou personalidades históricas em relação aos seus efeitos na vida das pessoas em diferentes períodos da história.
- Nível 4.** Reconhece que a relevância histórica dos acontecimentos e/ou personalidades da história de Portugal pode variar segundo o tempo ou os diferentes grupos sociais.

Como acontece nas outras dimensões do pensamento histórico, a classificação das narrativas no que concerne ao entendimento da relevância histórica concentra-se nos níveis 1 e 2.

No **nível 1**, situamos 38 dos 91 relatos, caracterizando-se estes por compilar uma listagem de acontecimentos e/ou personalidades, numa enumeração de dados que não explica, na maior parte dos casos, as razões de tal seleção ou a influência desses factos no momento histórico ou em épocas posteriores. A narrativa que segue é, pois, representativa deste grupo:

Portugal tem muita história, desde revoluções a guerras. Lembro-me de alguns momentos, como a Batalha de Aljubarrota, a Independência de Portugal e a Revolução do 25 de abril e também a descoberta do Brasil. (CFM85)

Cerca de metade dos estudantes inquiridos redigiram uma narrativa que, em relação à relevância histórica, se situa no **nível 2** da classificação. Por isso, 43 alunos tornaram visível, e por vezes justificada, a relevância atribuída aos acontecimentos e/ou personalidades mencionados. Tome-se como exemplo a seguinte narrativa:

Portugal é um país com muita história desde a sua formação aos dias de hoje. Portugal foi um dos primeiros países a “lançar-se” ao mar (descobrimientos) onde conquistou vários territórios em diferentes continentes, como: África, Ásia, América. Até à relativamente pouco tempo, Portugal era governado por uma Monarquia, mas em 1910 passou a ser governado por uma República. Também tivemos uma época de ditadura, foi uma época difícil para os portugueses. Nos dias de hoje vivemos numa República. (AGCF64)

Concretamente, prevaleceu uma relevância histórica de tipo subjetivo (Cercadillo, 2001, 2006), ou seja, ancorada nas razões identitárias dos autores das narrativas e, como tal, inerente a fatores de interesse dos alunos que contaram aquelas histórias. Novamente, D. Afonso Henriques que iniciou a nação; os Descobrimentos pela expansão territorial no mundo; Salazar pela sua prestação durante o Estado Novo ou a Revolução dos Cravos associada à recuperação da liberdade. De forma repetida, tais eventos históricos e personagens ganharam significado por si só e pelo contributo conferido para a construção de uma identidade nacional, neste caso portuguesa. As representações dos alunos de hoje assentam, pois, num olhar que só parece pensar aqueles contextos históricos passados e, às vezes de forma enviesada, as suas distintivas características.

No **nível 3**, incluímos as narrativas de 7 alunos que foram já capazes de reconhecer a relevância de acontecimentos e/ou personalidades históricas face aos seus efeitos na vida das pessoas em diferentes períodos da história ou, até mesmo, no presente, como o seguinte exemplo:

Eu contava ao Andras que o regime que temos, a República, não esteve presente sempre. Primeiro existiu a Monarquia. Contava também que D. Afonso Henriques foi o 1.º rei de Portugal e conquistou muitos territórios para formar o país que temos hoje. Falava sobre Salazar, um governante de Portugal, no século XX, que não permitia liberdade e fazia com que tudo fosse controlado pela censura. Dizia que Portugal passou por muitas batalhas e revoluções. (CDF52)

E se D. Afonso Henriques enfrentou perigos e adversários “para formar o país que temos hoje”; a primeira República substituiu as fragilidades da Monarquia, mas pela instabilidade provocada foi, rapidamente, ultrapassada por uma Ditadura; a expansão territorial, por sua vez, ocasionou posteriores conflitos com os aliados e, por exemplo, no caso do Brasil, a independência do mesmo. Se durante a 1.ª República portuguesa se investiu de forma significativa no ensino, hoje “todos” frequentam a escola; e também na atualidade se mantém uma língua e uma religião adotadas e implementadas ainda no tempo dos reis. A revolução de 25 de abril de 1974 foi determinante para que a ditadura de Salazar cessasse e para que a liberdade alcançasse o presente; este presente é, contudo, condicionado por uma crise económica iniciada ainda no decorrer da primeira década do século XXI.

No início, quando Portugal se tornou um país, não se chamava Portugal e era muito maior. Durante esses tempos houve muitas batalhas, conquistas, perda de territórios e tratados. O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques e com ele houve o povo e a nobreza. Nessa época, as pessoas viviam de maneira diferente, embora algumas coisas ainda sejam idênticas, nomeadamente religião mais praticada (católica/cristã), a língua tem base latina e algumas palavras não se alteraram. (...) Foi também nessa época [da República] que começaram a investir mais a nível hospitalar e de ensino. Durante estes anos a moeda foi diversificando. Hoje em dia estamos numa República Democrática, andamos todos na escola, a moeda é o euro e praticamos (a maioria) a religião católica. (...) (CFF90)

Nenhum aluno apresentou uma narrativa passível de classificação no **nível 4**, ou seja, que denotasse a capacidade de reconhecer que a relevância dos acontecimentos e personalidades pode variar de acordo com o tempo e os grupos sociais que lhes atribuem essa valoração. De alguma forma, tal capacidade, associada à multiperspetiva que pode ser inerente ao conhecimento histórico, não é ainda detida pelos estudantes de 10 e 11 anos que foram participantes nesta investigação.

Tempo histórico

No que diz respeito à dimensão tempo histórico, na análise da mesma foram tomados em consideração a cronologia histórica e a utilização de conceitos temporais simples e complexos, a mudança e a continuidade, porque:

situar los hechos del pasado en el tiempo, y relacionarlos con su contexto histórico, comprender cómo y por qué cambian de manera rápida o lenta, o si se mantienen sin variación por largo tiempo, valorar si los cambios han traído progreso o retroceso... son sin duda aspectos esenciales del pensamiento histórico (Domínguez, 2015, p. 171).

Para a análise do nível de compreensão do tempo histórico por parte dos estudantes também se estabeleceram quatro níveis de progressão, tomando-se em consideração diferentes investigações já citadas, para além dos dados coligidos.

- Nível 1.** Relata acontecimentos da história de Portugal em forma de listagem, sem referências à cronologia histórica nem a processos de mudança.
- Nível 2.** Situa cronologicamente acontecimentos e personalidades da história de Portugal, apresentando-os como parte de um processo linear.
- Nível 3.** Utiliza adequadamente a cronologia relativa à história de Portugal. Identifica situações de mudança e de continuidade como expressões de progresso ou declínio.
- Nível 4.** Utiliza adequadamente a cronologia relativa à história de Portugal e alguns conceitos temporais. Identifica situações de mudança e/ou continuidade que podem ser entendidas como avanços ou retrocessos desde diferentes perspetivas.

Pouco mais de metade dos estudantes, 49, apresentaram uma lista de nomes e/ou datas, elencados de uma forma aleatória, ainda que por vezes tenha sido respeitada a ordem cronológica dos mesmos, porventura sem qualquer intencionalidade. Os processos de mudança ou de continuidade foram, como tal, ignorados e, mais uma vez, os factos e personalidades históricas enumerados têm em conta a valorização atribuída aos mesmos nas narrativas dos manuais

escolares e nas explicações dos professores em contexto de sala de aula. Nestas narrativas classificadas no **nível 1**, como a apresentada a seguir, não se verificaram, então, referências distintas aos anos, às décadas ou aos séculos em que os eventos foram protagonizados por esta ou aquela personagem histórica e também os conceitos temporais simples, por exemplo, de anterioridade ou posterioridade, não foram mobilizados de forma intencional e/ou significativa.

Eu dizia-lhe o 1.º rei de Portugal (D. Afonso Henriques), ia ao Mosteiro de Aljubarrota, a Guimarães e a Lisboa com ele, contava-lhe dos descobrimentos, das invasões francesas, do terramoto de Lisboa, do princípio e do fim da monarquia, da República, de Salazar e do 25 de abril. (AGCF56)

28 das narrativas elaboradas classificaram-se, quanto ao tempo histórico, num **nível 2**. Tal como se pode analisar no exemplo a seguir transcrito, os acontecimentos e as personalidades foram situados cronologicamente numa narração ordenada que se pauta pela linearidade temporal.

A História de Portugal é muito grande, e tudo começou com D. Afonso Henriques ao fundar o país. Seguiu-se com os Descobrimentos, onde ficámos com muitas colónias e enriquecemos. Mas os espanhóis dominaram Portugal e governaram durante 60 anos! Mas recuperámos o país. Passámos por reis, uma 1.ª República, Ditadura Militar, Estado Novo e agora uma democracia. (CDM53)

De facto, a história do país conta-se como uma crónica de termos antecédidos por “E depois...”, intercalados por um ou outro “Veio...” e, ainda, por alguns “A seguir...”. Uma sucessão de conceitos temporais simples, utilizados, agora, de forma significativa, mas sem que claramente se distingam os factos de curta e de longa duração. A direção da mudança histórica é dada ao leitor, então, por aquele vaivém (sobretudo) político⁵⁰ de etapas cronologicamente ordenadas. Surgem enumeradas diferentes formas de governo e regimes políticos –monarquia, república, ditadura, democracia– que marcam a diferença entre distintos momentos históricos. Poucas vezes caracterizados alguns dos seus traços específicos, outras vezes associados a hipotéticas mudanças económicas e sociais. Uma monarquia durante a qual D. Dinis investiu em obras públicas ou o Marquês de Pombal reconstruiu a cidade de Lisboa e conferiu melhores condições de vida à população; uma República que não se prolongou no tempo e deu lugar a uma ditadura militar, à qual se seguiu, pouco depois, a ditadura salazarista; um hoje que, ao nível da mudança, se orienta no sentido de um progresso moderado, tomado pela democracia e pela inovação tecnológica.

Se, na generalidade, os alunos não estabeleceram uma relação evidente entre tempos distintos, há, todavia, 11 participantes que protagonizaram uma aproximação a uma mais geral compreensão do tempo histórico (**nível 3**).

Desta forma, não se limitaram a uma sequência de factos, mas, respeitando a cronologia histórica, identificaram situações de progresso ou declínio e, também, momentos de rutura. Ao mesmo tempo, foram capazes de, pontualmente, e de uma forma quase implícita, distinguir aqueles que foram os acontecimentos históricos de curta duração e aqueles que, pelo contrário, se prolongaram no tempo. A continuidade da monarquia fez-se de uma sucessão de reis portugueses, tendo sido quebrada, durante um determinado período de tempo, pela perda da independência

⁵⁰ Também apelidado por Barca e Schmidt (2013) como “movimento pendular”.

para Espanha, em 1580, numa situação de claro declínio. A 1.^a República, por sua vez, ainda que com poucos anos de vigência, favoreceu algum progresso no âmbito educativo e da saúde. ‘Logo depois’, um novo regime político, a ditadura do Estado Novo ocasionou, em parte, um retrocesso social e cultural, mas menos significativo face à ausência de problemas económico-financeiros. Ainda assim, o 25 de abril de 1974 afirma-se como um momento de rutura, que “tornou Portugal um país novo” e num período de reconhecida evolução, pois a democracia “trouxe coisas novas”, como uma Constituição que veiculou a recuperação daqueles direitos antes confiscados.

Leia-se a narrativa a seguir apresentada como um exemplo desse nível 3 de progressão em relação à compreensão do tempo histórico:

O nosso primeiro rei foi D. Afonso Henriques. A Monarquia durou muitos séculos, em Portugal. Deu-se a revolta republicana, instaurando-se a República. Mas esta não durou muito tempo, pois, passado alguns anos, deu-se o golpe militar de 28 de maio de 1926. Salazar, convidado para ser ministro das finanças, acabou com a crise económica, financeira e social do país. Para acabar com este regime político, Estado Novo, os militares, em 25 de abril de 1974, realizaram uma revolta. (CFM84)

Porventura, pela distância que afasta o olhar atual dos alunos daquelas que foram as razões e intenções das gentes do passado, noutros contextos sociais, culturais, intelectuais e, até, emocionais, nenhum inquirido se mostrou capaz de entender as mudanças ou as continuidades, acontecidas no país, a partir de diferentes perspetivas ou olhares. E nem mesmo se aquelas transformações foram rápidas ou, pelo contrário, mais lentas e duradouras. Além disso, e apesar dos alunos utilizarem já conceitos temporais complexos, quando se referem “à época dos Descobrimentos” ou ao ocorrido “durante a ditadura de Salazar”, não os incluíram num discurso narrativo que denote, em relação a essa especificidade da comunicação histórica, um domínio consciente e uma utilização deliberada, naquela argumentação desenvolvida, dos mesmos.

Pensar historicamente não é, somente, conhecer e saber utilizar as convenções cronológicas, é também entender, de facto, as noções temporais e ser capaz de mobilizá-las adequadamente quando associadas à cronologia histórica (Blow, Lee e Shemilt, 2012; Domínguez, 2015). E, portanto, não foram escritas narrativas passivas de classificação no **nível 4** definido para a análise das mesmas.

Perante uma história que é contraintuitiva e antinatural (Wineburg, 2001), cada aluno tem de tomar como ponto de partida a consciência da sua própria perspetiva para, posteriormente, entender aquela que pertenceu aos sujeitos que fizeram o passado. Progressivamente, a redação de narrativas sobre a história de Portugal poderá contribuir para que mesmo os mais novos estudantes disponham de um considerado mínimo marco global da evolução histórica ou, por outras palavras, que vivenciem o desenvolvimento da consciência histórica.

Causalidade

Como nos indica Barton (2017, p. 453), “causation is at the heart of history and social science education”, porque quando se estudam os acontecimentos, os comportamentos humanos ou as estruturas sociais é inevitável considerar causas e consequências. É, pois, essencial que os estudantes as explorem e possam entender. Naturalmente, face a um determinado contexto ou situação e reflexo das decisões humanas que são, também elas, uma opção, entre tantas outras, marcada por influências sociais várias.

Domínguez (2015, p. 101), por sua vez, sublinha que “no se puede comprender la historia (pensar historicamente) sin una explicación del pasado”, mas, ainda assim, a grande maioria dos estudantes inquiridos evidenciaram, nas suas narrativas, modos de orientação da consciência histórica pouco sofisticados, ou seja, um reduzido poder explicativo relativamente aos acontecimentos que compõem a história de Portugal.

No que diz respeito à compreensão da explicação causal patente nas narrativas históricas dos participantes, outros quatro níveis de análise da progressão desta competência foram considerados:

Nível 1. Não estabelece causas e/ou consequências entre os acontecimentos. Não existem relações entre eles.

Nível 2. Identifica algumas relações monocausais e simples entre acontecimentos próximos.

Nível 3. Reconhece diversas causas e consequências dos acontecimentos históricos a curto e a longo prazo. Identifica algumas relações causais múltiplas, de uma só direção.

Nível 4. Reconhece múltiplas causas e consequências dos acontecimentos históricos e identifica possíveis conexões (de uma e de dupla direção) entre causas e efeitos.

Das diferentes dimensões do pensamento histórico analisadas nas narrativas dos estudantes, a causalidade foi aquela que registou níveis de progressão mais baixos entre os participantes. 73 alunos, ou três em cada quatro inquiridos, situaram-se no **nível 1** de compreensão da explicação causal, redigindo uma listagem de nomes e factos históricos, sem explicitar qualquer tipo de relação de causa e/ou efeito entre eles. Como exemplo de uma dessas narrativas, leia-se esta que diz:

Falava de D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, que fez várias conquistas; de Salazar, um ditador muito mau e que, durante a ditadura, o povo vivia com opressão e sem liberdade; e, ainda, do 25 de abril, no qual o povo ganhou liberdade de expressão e vários direitos; e os descobrimentos, quando as ilhas dos Açores e da Madeira e vários países foram encontrados e o cabo das tormentas foi dobrado. (CEF71)

Assim, em tais relatos não é possível identificar o entendimento dos alunos face às causas geradoras e às consequências resultantes de situações como a assinatura do Tratado de Zamora, a Batalha de Aljubarrota, o Regicídio, a Ditadura Militar ou a Guerra Colonial. E não foi concretizada uma diferenciação entre causas e consequências, em relatos despojados, por isso, de qualquer causalidade. Numa evidência, também, de que os marcadores do pensamento histórico não surgem todos, em cada narrativa, no mesmo nível de desenvolvimento.

No **nível 2** de classificação daquela dimensão do pensamento histórico foram registadas apenas 15 narrativas. Nestas, como se pode ver no exemplo a seguir registado, os seus autores consideraram, de uma forma geral, a causalidade entre acontecimentos próximos, mas estabelecendo relações simples, de uma só causa ou consequência, e desvalorizando a teia de conexões que se verifica entre aspetos vários.

A história de Portugal começou com D. Afonso Henriques, que conseguiu que Portugal fosse um país independente. Depois dessa vitória vieram as lutas contra os muçulmanos. Já noutra época, vieram invadir Portugal os franceses, que nos atacaram, porque o nosso rei não aceitou as três mensagens que eles queriam deixar e também pelo comércio que Portugal não podia fazer com a Inglaterra. (AGAM4)

A inevitabilidade associa-se, assim, à guerra ibérica, em 1640, para a recuperação da independência portuguesa; ao enriquecimento português pela utilização do ouro descoberto no Brasil; à intervenção portuguesa na Primeira Guerra Mundial para a proteção das colónias dominadas. As causas e/ou consequências são, ainda, narradas numa perspetiva linear e cumulativa, quase mecânica, sustentando afirmações como aquelas que salientam que como a República “não resultou”, “veio a ditadura militar” e, logo depois, o Estado Novo ou que as invasões francesas resultaram da não aceitação “das três mensagens que eles queriam deixar” e da aliança portuguesa com Inglaterra; ou, também, que o 25 de abril permitiu “a nossa maior conquista (...) a nossa liberdade”, após o anterior regime restritivo.

E ainda que, de forma simplificada, se estabeleçam causas e efeitos entre factos, as ações e características individuais são tidas como determinantes em detrimento dos fatores institucionais para os acontecimentos ocorridos (cf. narrativa CGM44, mais abaixo). Numa explicação realmente personalizada, a formação da nação portuguesa e a independência do país foram o resultado da intervenção afincada de D. Afonso Henriques e a ação coletiva do povo e dos militares, na Revolução dos Cravos, foi a causa imediata do término das restrições impostas por Salazar, entretanto já falecido, e Portugal voltou a ser “verdadeiramente livre”.

Para Portugal ser formado, D. Afonso Henriques teve de lutar muito para isso. Portugal viveu muito tempo de monarquia. Depois vivemos durante pouco tempo em República. Salazar implantou a Ditadura e em, aproximadamente, 1960 começou a Guerra Colonial. Decorreu um golpe a 25 de abril de 1974, que acabou com a ditadura. Agora vivemos numa democracia. (CGM44)

Os estudantes do 2.º ciclo participantes demonstraram, através das suas narrativas que, em relação às explicações sobre o passado, não são ainda capazes de reconhecer múltiplas causas e consequências dos acontecimentos históricos, nomeadamente, entendendo que estas podem ser de diferentes tipos. Ao mesmo tempo, não identificaram conexões de uma, ou mesmo de dupla, direção entre causas e efeitos e, por isso, um só acontecimento histórico não é compreendido como causa e consequência, em simultâneo. Não se registou, portanto, nenhum relato explicativo passível de classificação nos **níveis 3** ou **4**.

Inevitavelmente, apenas “la enseñanza consciente de la utilización de las destrezas de explicación causal (...) ayudará a los alumnos a entender mejor los hechos humanos y sociales, en el pasado y en el presente” (Domínguez, 2015, p. 102).

Dimensão ética / valorativa

Tomando em consideração os trabalhos de Rüsen (2005a, 2005b) sobre a consciência histórica e os de Seixas e Morton (2013) relacionados com o pensamento histórico, podemos entender a dimensão ética como a capacidade dos estudantes para concretizarem valorações morais sobre os acontecimentos do passado e as circunstâncias em que os mesmos ocorreram, partindo da ideia de que o conhecimento histórico deve servir, também, para proporcionar uma certa orientação moral na vida quotidiana dos indivíduos.

Para analisar esta competência histórica dos alunos, referente ao juízo ético sobre os factos do passado e do presente, definiram-se quatro níveis de progressão:

- Nível 1.** Evidencia uma visão heroica e mítica dos acontecimentos e personalidades do passado nacional, assim como a continuidade do passado no presente.
- Nível 2.** Considera os acontecimentos e as personalidades do passado como modelos de valores e condutas para o presente.
- Nível 3.** Analisa criticamente acontecimentos e feitos do passado que são encarados como crimes ou injustiças. Contrasta valores e motivações do passado e do presente.
- Nível 4.** Concretiza juízos éticos sobre os acontecimentos do passado, aceitando as diferenças inerentes a cada contexto histórico e as limitações das "lições" do passado para o presente.

54 estudantes, pouco mais de metade dos participantes, mostraram nas suas narrativas uma visão heroica e mítica de um passado que, desta forma, permite a busca das raízes de outrora para a construção da identidade presente (**nível 1**). Este seu olhar mais tradicional permitiu a valorização daqueles por si tidos como os principais acontecimentos e personalidades da história de Portugal, todavia não retratou um real posicionamento ético-crítico face aos mesmos. Alguns valores, práticas ou convicções daquelas épocas foram assim assinalados, revelando uma consideração que outros não mereceram, ainda que pouco ou nada valorados.

Desde logo, o ‘mito da origem’ revela-se nas palavras dos vários alunos que contaram D. Afonso Henriques como o construtor da nação, o rei que começou a história do país, porventura o monarca que justifica a utilização do ‘nós’:

Contava-lhe sobre D. Afonso Henriques que dominou as terras conquistadas pelos muçulmanos. Mais tarde, as guerras constantes com os espanhóis, a de Aljubarrota, por exemplo. Contava-lhe do tratado de amizade com Inglaterra, da conquista das terras de África, Brasil, Macau, Goa. Também diria que as perdemos para os nossos aliados. Falava das invasões de Napoleão Bonaparte. Também lhe contaria da independência do Brasil. Depois chegou a República, como não resultou, foi instituída a Ditadura, sendo escolhido Salazar para a fiscalizar. Falava-lhe do 25 de abril de 1974, em que Portugal foi outra vez verdadeiramente livre. (CFM89)

Em Portugal, uma coisa muito interessante é a Batalha de Aljubarrota. Portugal estava em guerra contra Espanha. Portugal só tinha 8000 soldados e Espanha tinha 35 000 soldados, aproximadamente. E mesmo assim, Portugal ganhou! (CDM49)

Como nos relatos acima apresentados, outros mitos foram também enunciados, numa orientação histórica que socialmente se realiza, uma vez que “nós, os portugueses,” vencemos estoicamente um muito maior número de castelhanos na Batalha de Aljubarrota e, sem medo, Portugal “foi muito” quando se lançou ao mar ‘das tormentas’ e se tornou “dono de várias terras”. E perante um passado que se quer manter de alguma forma inalterado e presente na contemporaneidade, porque significativamente útil para o hoje, um aluno salientou a recuperação da independência em 1640, ainda que essa utilidade não seja pragmaticamente explicitada, antes se subentenda; passado que quase interpela à replicação de modelos de comportamento, quando se narra o 25 de abril de 1974 como “uma época muito importante e feliz” para os portugueses, em que o povo e as forças armadas, verdadeiros heróis, conseguiram a liberdade para todos. Para o presente, também.

E relativamente a este último acontecimento, alguns dos alunos inquiridos (19) foram além nas suas palavras e, já situados num **nível 2** da classificação, tomaram-no como um exemplo de princípios válidos para o presente. De facto, aqueles sujeitos, aquele ‘indivíduo coletivo’ que

fez a Revolução dos Cravos, “lut[aram] pela nossa liberdade”. Os valores que sustentaram a busca desse “país novo”, o comportamento assumido naquele momento, sem que violência ou mortos houvesse, consideraram-se como um exemplo providenciado pela história e que pode orientar o sujeito do presente na decisão de uma conduta a reproduzir.

Na nossa história houve um começo, o começo do 1.º rei, D. Afonso Henriques, que foi o homem que deu início à nossa nação. O povo português também foi o primeiro a iniciar os descobrimentos, enfim provamos que o mundo é redondo. Passamos por períodos em que dependíamos essencialmente de outros povos, mas conseguimos recuperar. Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim, mas a nossa maior conquista foi a nossa liberdade, a 25 de abril de 1974; fizemos jus ao nosso nome e conquistamos o que há tanto queríamos, a nossa liberdade. (AGAF23)

E é particularmente naquelas narrativas, como o exemplo anterior denota, que o sujeito histórico ‘nós’ adquire um protagonismo notório, emergindo uma verdadeira voz coletiva. Desvanecem-se, então, os limites temporais que distinguem o ontem do hoje, e o passado da atualidade, numa identidade nacional partilhada entre os estudantes do presente e o sujeito histórico daquele tempo (Carretero e Van Alphen, 2014; Carretero, 2017). Na verdade, tramas bem desenvolvidas no que diz respeito aos acontecimentos históricos relatados e ao nível de pensamento histórico alcançado, mas das quais sobressai, de facto, a assumida utilização daquela primeira pessoa do plural:

No início, éramos só um condado, mas com o esforço de D. Afonso Henriques, tornámo-nos um país. D. Dinis criou muitas obras públicas e tivemos em risco de perder a independência, mas, graças à batalha de Aljubarrota, continuámos Portugal. Depois fomos os primeiros a ir ao mar, nos descobrimentos; em 1580, perdemos a independência para os espanhóis, mas o país entrou em guerra e em 1640 recuperamo-la. Depois, tornámo-nos um país liberal e em 1910 tornámo-nos republicano. Em 1926 houve uma ditadura liderada por Salazar e em 1974, dia 25 de abril, houve a democratização. (CFM88)

Foram ainda 9 os alunos que, por sua vez, apresentaram uma orientação histórica reveladora de uma contraposição face a figuras históricas do passado e de uma crítica evidente perante modelos de pensamento e atuação outrora adotados (**nível 3**), como se lê na seguinte narrativa:

Vou-te contar o que mais me chocou em Portugal. Foi o tempo Salazarista. Salazar era um dos nossos governantes. Ele pôs o nosso país na pobreza total, não havia dinheiro nem para comprar um pão. Era obrigatório obedecer à pátria, ao presidente, ao chefe e ao chefe de família. Nas escolas havia *posters* de Salazar e nas caixas de lápis de cera, de fósforos, etc. (AGAF7)

Ao contrário da opinião de vários outros inquiridos, para estes, Salazar foi, de forma generalizada, “um mau ditador”, responsável por uma “ditadura injusta”. Este olhar de negação estendeu-se a aspetos tão diversos como o enquadramento das massas, o carácter fraudulento das eleições praticadas nesse período, o comprometimento das liberdades, o analfabetismo ocasionado, assim como ‘algumas’ mortes durante a guerra colonial. Factos encarados, portanto, como criminosos e injustos, antagónicos face à realidade democrática que dá forma ao presente de Portugal. Factos que para vários outros inquiridos não mereceram apontamentos críticos de

destaque, quando comparados, como anteriormente referido, com a intervenção daquele mesmo ditador, tida como fundamental, na resolução de outras questões prementes.

E a redação antes transcrita surge, assim, como um dos poucos exemplos de que a dimensão ética/valorativa pode desenvolver-se acima de outras dimensões do pensamento histórico, particularmente no que concerne à ditadura salazarista. Porventura, também no que diz respeito “aos Descobrimentos”, que realmente “tiveram aspetos negativos para os outros”, quando, adotando essa perspetiva crítica, dois alunos inquiridos assim analisaram a colonização territorial concretizada pelos portugueses aquando daquele período de expansão marítima. E, como tal, apontaram, sem meias palavras, os abusos encetados contra as populações autóctones decorrentes desse processo de conquista, “porque, de alguma forma, nós estávamos a invadir um país que não era nosso (...). Nós não nos interessávamos pelo Brasil, interessávamo-nos em enriquecer Portugal”.

Mais uma vez, também nesta dimensão do pensamento histórico, nenhum aluno elaborou uma narrativa de **nível 4**. Estes estudantes participantes, apenas no 2.º ciclo do Ensino Básico, talvez ainda se encontrem a “adquirir experiencia en entender las actuaciones, ideas o costumbres de la gente del pasado, contextualizándolas en su época...” (Domínguez, 2015, p. 140) e a desenvolver competências para sobre esses factos do passado concretizarem juízos éticos. Não são capazes, pois, de reconhecer os contornos do passado como uma ‘lição’ que não pode ser trazida para o presente, de forma nostálgica, cíclica e pedagógica. Hoje, os factos e as personagens são diferentes. O presente é outro.

Um balanço da análise das narrativas dos estudantes evidencia que os conhecimentos substantivos detidos pelos mesmos, “a substância do conteúdo histórico” (Domínguez, 2015, p. 46), são um reflexo do plasmado no currículo oficial da disciplina e nos símbolos que circulam na vida mundana coletiva. E, ao mesmo tempo, não são aqueles que contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um em níveis de progressão cada vez mais elevados.

Tornou-se claro, também, que naqueles contextos educativos analisados a relevância histórica e o tempo histórico haviam sido as dimensões do pensamento histórico mais desenvolvidas. Ainda que, por vezes, tal aconteça num raciocínio de contornos mais simples e objetivos, os estudantes explicitam a importância das personalidades e dos acontecimentos históricos estudados, situando-os cronologicamente e contam algumas mudanças e continuidades acontecidas. Por sua vez, a causalidade e a dimensão ética/valorativa são-no além da objetividade e do simplismo anteriores e, talvez por isso, se tenham manifestado menos desenvolvidas nas tramas narrativas redigidas.

Porventura na realidade educativa atual, transversal a vários contextos, os desafios cognitivos para problematizar, inferir, argumentar só paulatinamente vão chegando às salas de aula. São menos lineares e exigem mais tempo, nomeadamente no 2.º ciclo do Ensino Básico. Mas é vivenciando experiências significativas no âmbito da história, não se concretizando por isso “in the form of disjointed, boring and abstract historical matters of fact” (Kölb e Straub, 2001, p. 30), que aqueles alunos podem vir a alcançar níveis de desenvolvimento (ainda) mais elevados e “comprender y apreciar el papel y la relevancia que el pasado tiene en el presente y, en último extremo, cómo nos condiciona también el futuro” (Domínguez, 2015, p. 171).

Colocada a hipótese *corresponderá um maior nível de conhecimentos substantivos a um maior nível de desenvolvimento das diferentes destrezas de pensamento histórico?*, e depois de estabelecida uma comparação entre os dados recolhidos, uma resposta foi alcançada.

Efetivamente, as narrativas que foram classificadas nos níveis mais elevados quanto ao conhecimento substantivo, 3 e 4, também se posicionaram em relação à relevância histórica, ao tempo histórico, à causalidade e à dimensão ética/valorativa nos patamares mais altos. Aglutinaram, pois, a maioria dos níveis 2, no caso da causalidade (12 em 16) e dos níveis 3, na relevância histórica (7 em 8), tempo histórico (10 em 12) e dimensão ética/valorativa (7 em 10). Os alunos inquiridos que olharam, e narraram, a história para além dos acontecimentos e personalidades políticos e que também se detiveram, ainda que maioritariamente de forma implícita, nos aspetos económicos, sociais ou culturais foram aqueles que demonstraram um mais amplo desenvolvimento, a par daquele conhecimento de história, dos conhecimentos sobre história (Van Drie e Van Boxtel, 2007).

Numa sociedade de informação rápida, de imagens distorcidas, de opiniões contraditórias, os estudantes que não aprenderam a pensar historicamente, não dispõem, pois, de um modo distinto de pensamento como um meio para um melhor entendimento do mundo, dos outros, de cada um (Von Borries, 2016).

Desde o 2.º ciclo do Ensino Básico, então, as estratégias de trabalho diversificadas, a partir de recursos vários, poderão ser a alavanca para que os alunos se tornem capazes de situar, entender, justificar o seu conhecimento do passado ou os feitos humanos e sociais do presente, sem que protagonizem confusões ou hiatos explicativos. A aprendizagem afirmar-se-á, assim, como um criativo ‘pensar historicamente’ (Seixas e Morton, 2013). Subjacente, por sua vez, a um ensino que privilegia o desenvolvimento da consciência histórica de cada um e que não se limita a reproduzir opiniões estereotipadas, visões fragmentadas, perspetivas individuais, a partir de uma só voz que as transmite, perante um conjunto de sujeitos que só ouvem e tentam não esquecer, para uma qualquer avaliação posterior.



CAPÍTULO 5. SER PROFESSOR E ENSINAR HISTÓRIA

5.1. SEIS PROFESSORES DE HISTÓRIA, NARRADORES NA PRIMEIRA PESSOA

5.1.1. Histórias de vida dos professores⁵¹

As histórias de vida e as narrativas de professores têm sido utilizadas, no âmbito investigativo, como um meio para estudar as representações e práticas daqueles profissionais da educação (Goodson, 2004; Goodson e Hargreaves, 2003). Deste modo, por via de uma estratégia comunicativa, enquanto processo dialógico privilegiado para a construção de significados (Bolívar, 2011, 2012; Leite, 2011), quis-se que os professores contassem a sua história dos factos, as experiências vivenciadas, a singularidade das ações acontecidas em contextos sociais, pessoais ou profissionais e daí se construiu uma nova trama narrativa proveniente da análise e interpretação daquelas vidas contadas. Ou, por outras palavras, recolheram-se relatos completos de cada história, de cada conceção sobre o ensino e a aprendizagem (da história), de cada identidade profissional.

Dar a alguém a possibilidade de narrar, na primeira pessoa, a sua vida é permitir-lhe um relato que confere uma identidade ao próprio e que evidencia um autorreconhecimento nessa história contada. De facto, é inevitável que, sob a forma de uma trama textual onde se cruzam dimensões várias –biográfica, familiar, histórica, profissional, política–, e onde se explicitam perceções, interesses, dúvidas, orientações ou circunstâncias, um sujeito individual se dê a conhecer, se enforme numa particular identidade e faça os outros compreenderem como se constituiu como homem ou mulher, aluno e professor, ser social e cultural e como constituiu o sentido de uma profissão.

Cada docente tem uma história de vida e uma trajetória profissional singular que são, inevitavelmente, condicionadas por fatores contextuais que também se cruzam com as suas vidas pessoais (Bolívar, 2011).

Nas próximas páginas apresentam-se os seis professores que participaram nesta investigação, destacando alguns traços do seu processo de formação, a trajetória profissional já vivenciada e, ainda, a sua conceção relativa ao ensino da história. Dados que se recolheram das entrevistas realizadas nos contextos reais de trabalho de cada um daqueles docentes.

5.1.1.1. Ana: a professora de “uma história que não é das carochinhas⁵²”

A professora Ana, com vinte e sete anos de profissão, leciona, hoje, Português e História e Geografia de Portugal, apenas ao 2.º ciclo do Ensino Básico, mas academicamente tem uma licenciatura em História (via científica) concluída na Universidade dos Açores, região autónoma onde começou a trabalhar sem dificuldade, porque “havia muita falta de professores”. Desde 1990 trabalha numa instituição privada, localizada no centro do maior concelho do distrito do Porto, e procurada por alunos de classe média-alta. De carácter mais clássico, porventura por se tratar de uma Escola Católica, a dimensão inovadora vai surgindo em algumas opções educativas. Na última avaliação nacional disponível (2016/2017) situou-

⁵¹ Recorda-se que os nomes atribuídos aos docentes participantes, e que doravante serão várias vezes mencionados, são completamente fictícios com o principal intuito de se preservarem os princípios do anonimato e da confidencialidade imprescindíveis neste tipo de investigação.

⁵² Expressão portuguesa que se refere a uma narrativa fictícia, lenda ou invenção

se, claramente, junto das escolas do topo da tabela.

Na perspetiva da professora, é cada vez mais necessário “tornar a história mais atrativa aos olhos dos alunos”, sem que a disciplina se feche em si mesma, porque entende que é a partir dela que eles “conhecem e compreendem melhor a história do seu país”, com orgulho. Contudo, apesar de crer que a história atual também tem de ser estudada, rejeita aquela amplamente mediatizada e com falta de cientificidade que se divulga nos meios de comunicação social, porque “não é tudo uma história das carochinhas”.

Os estudantes, assim, vão revelando “conhecimento, atualização, cultura geral”, porventura porque em cada uma das aulas da professora Ana se vivencia “um pouco de tudo”, ou seja, momentos em que têm de “saber ouvir, para que alguma coisa fique retida” e outros tantos em que “eles próprios interpretam, descobrem e constroem [o saber]”. Ainda assim, a mesma não negligencia em momento algum a “preocupação grande com a utilização das fontes”.

Continua “muito satisfeita [e] muito motivada” enquanto docente, e sempre com o intuito de “transformar os alunos em mentes ávidas de curiosidade e futuros cidadãos argumentativos”.

5.1.1.2. Leonor: a professora que “vende o seu peixe o melhor que pode⁵³”

A professora Leonor afirma, sem falsas modéstias, que a história é a área em que se sente “perfeitamente à vontade”, trabalhando na mesma há 20 anos, depois de uma licenciatura em História, à qual se seguiu a profissionalização no grupo de recrutamento 200. Hoje, por isso, dá aulas de História e Geografia de Portugal e de Português ao 2.º ciclo do Ensino Básico, especificamente numa instituição pública de localização periférica, num concelho que cresceu nas margens do rio, frequentada por alunos de estrato social médio-baixo; ao mesmo tempo, pautada por um costumeiro rol de intencionalidades e objetivos educativos e surgida no segundo terço da tabela do *ranking* nacional das escolas do último ano de 2017. Na sua opinião, no 2.º ciclo do Ensino Básico, o principal no âmbito da história deverá ser “o estudar da evolução do Homem, para interpretar como é que nós vivemos hoje”. Contudo, acrescenta de imediato, que aqueles alunos “não percebem nada” da matéria vasta e complicada que o currículo oficial preconiza, sobretudo porque “cognitivamente não estão preparados para tal”. Assim, esforça-se, acima de tudo, para desenvolver nos estudantes o gosto pela história ou, nas suas palavras, “tento vender o meu peixe o melhor que posso”.

Não esconde que “não planifica as aulas lecionadas”, que vai seguindo o livro didático, artefacto que junto dos alunos ganhou o caricato nome de ‘manuel’, e que as suas aulas de história “são normalmente expositivas”, porque é a professora Leonor que dita o sumário, passa no quadro os esquemas dos conteúdos e, acrescenta, “mando os alunos registarem”.

Em relação à profissão, mostra-se desiludida com a autoridade e a dignidade que o grupo profissional tem vindo a perder socialmente, sem culpa própria, antes sendo tudo “uma fantochada do princípio ao fim”.

5.1.1.3. Pilar: a professora “formatada para o método da descoberta”

A professora Pilar, que exerce a profissão há quinze anos, fez uma licenciatura em História (via ensino) e, hoje, dá aulas daquela disciplina a alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico num colégio privado, situado na periferia de um concelho do distrito do Porto que se faz de uma dualidade social e económica evidente. O mesmo que é frequentado por alunos de um estrato social alto, que evidencia nos seus objetivos e intencionalidades educativas uma clara aproximação à contemporaneidade e que ocupou um lugar de topo na comparação entre escolas concretizada, a nível nacional, no último ano de 2017.

Talvez por ter sido “formatada para o método da descoberta”, como afirma, crê que a história, que “cada vez é mais atualidade”, deve dar aos seus alunos a oportunidade de “conhecer os factos históricos, relacioná-los, alcançar conclusões (...) ter um fio condutor”. É sempre sua intenção que os alunos percebam a utilidade da história, pese embora não seja no 2.º ciclo do Ensino Básico que os mesmos “têm essa percepção”. Talvez mais tarde, no 3.º ciclo. Para já, aqueles estudantes vão sabendo “essa

⁵³ Expressão portuguesa que significa “expor um ponto de vista pessoal”.

relação com a realidade, aquilo que é o presente e aquilo que é o passado”.

Na sala de aula acontece “um bocadinho de tudo”, porque “é muito importante que eles saibam interagir, que saibam relacionar e, principalmente, que tenham esse fio condutor para não confundirem as épocas históricas”. Mas o tempo escasseia e sente que, ali, ainda detêm particular protagonismo “o debitar matéria [e] o só trabalhar conteúdos”. Parece não ser possível de outra forma, quando a história “tem pouco tempo no currículo”.

A professora Pilar não se sente uma privilegiada quando comparada com os colegas do ensino público. Até porque, naquele contexto também há problemas, sobretudo quando “se valoriza muito a nota, o estereótipo, não tanto o conhecimento”. Problemas diferentes, portanto, que, no entanto, em nada fazem esmorecer a alegria daquela docente.

5.1.1.4. Patrícia: a professora de “uma história que leve os alunos a pensar”

Vinte e sete anos de serviço volvidos, depois de uma licenciatura em História da Arte e da necessária profissionalização para o ensino, e a professora Patrícia continua hoje a lecionar Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico. Atualmente, e ainda sem certezas quanto ao dia de amanhã, fá-lo numa escola pública, situada na periferia de um populoso concelho do distrito do Porto, que investe em estratégias de intervenção educativas tradicionais junto da população de classe média-baixa que é o seu público alvo; na última comparação nacional entre instituições de ensino (2016/2017), a mesma localizou-se alguns lugares abaixo da média nacional.

Continua a avançar, “muito insegura, passo a passo”, no sentido da promoção do ensino de uma história atuante, “que leve os alunos a pensar”, pois entende que é essa, na verdade, a função daquela, “levar o aluno a refletir, a fazer a viagem da atualidade para o passado, a ir buscar os exemplos”. E os estudantes vão aprendendo “alguns factos e figuras (...)”, vão começando a conhecer as conjunturas, poucos conseguem chegar à estrutura; muitos começam a construir o pensamento crítico”

Não sendo “escrava do construtivismo”, procura orientar uma sala de aula onde há momentos para os alunos ouvirem e falarem, assumirem o papel do outro, trabalharem com as fontes. Na verdade, em história “também se aprende a compreender”, mas nos dias que correm ainda não se consegue evitar, face ao currículo oficial extenso e às horas semanais da disciplina a diminuírem consecutivamente, “muita memorização e poucos momentos para [os estudantes] pensarem” e, como consequência, aqueles alunos “aprendem pouco”.

No discurso da professora Patrícia sente-se a frustração face às contingências burocráticas que se têm multiplicado, às repetidas mudanças de políticas educativas, às decisões que só favorecem um ensino redutor e que fazem com que hoje seja “difícil ser bom professor”. Mas, ao mesmo tempo, sente-se uma inquestionável “paixão pelos [seus] alunos”.

5.1.1.5. Rita: a professora de “uma história para formar cidadãos de hoje e de amanhã”

A professora Rita licenciou-se em Ciências Históricas e, nos dias que correm, vinte e sete anos de serviço depois, leciona apenas Português e História e Geografia de Portugal ao 2.º ciclo do Ensino Básico. Desenvolve a sua ação profissional, há já alguns anos, numa escola pública na periferia do concelho que é um dos maiores do distrito do Porto, frequentada por estudantes provenientes de um estrato social médio-baixo; de carácter mais tradicional, com finalidades educativas que não se distanciam do habitual quase padronizado e com uma permanência recorrente nos lugares medianos da avaliação externa nacional.

A história é, opina aquela docente, um veículo essencial de formação para a cidadania, ou seja, para que os alunos conheçam o mundo à sua volta e, por isso, quer que, de facto, com as suas aulas de história, os estudantes saibam “quem são, onde estão e como chegaram ao mundo de hoje”. E eles aprendem. A “história, os conteúdos, mas também aprendem a ter outra postura face ao mundo atual”.

O tempo não se prolonga e “a história não se dá a metro”! Nas suas aulas há questões orientadoras quando se inicia um novo conteúdo, porém, a aula “tem [mesmo] de acontecer e tal pode implicar mudar toda a planificação num só instante”. As suas exposições orais alternam com o papel preponderante conferido aos alunos, quando estes sentem e vivem uma época histórica, uma vez que “hoje em dia as

crianças gostam de tudo o que seja aprender a conhecer”.

A professora Rita afirma que gosta de ser professora e “por gostar de ser professora é que ainda [está] na profissão”. O problema não são os alunos ou a escola, antes são as burocracias que se exigem aos docentes ou o “programa extenso e desajustado à faixa etária” que se destina ao 2.º ciclo. Talvez, no final, ainda conte mais que os seus alunos gostem de história. E, sobre isso, o “olhar deles” conta tudo.

5.1.1.6. Paulo: o professor de uma “história para transformar o mundo”

O professor Paulo há nove anos que leciona história nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, depois da licenciatura em Ciências Históricas (ramo educacional) e de uma especialização em Supervisão Pedagógica. E há quatro que o faz num colégio privado no centro de um concelho litoral do distrito do Porto, frequentado por estudantes de classe alta, onde se aposta no carácter inovador da oferta educativa e que, no último *ranking* nacional (2016/2017), alcançou um lugar entre as cinquenta primeiras instituições de ensino sujeitas a avaliação.

Acredita aquele professor que a história possa ser “um referencial”, talvez até, “a base para eles [os alunos] mudarem as coisas”. Porventura com alguma utopia à mistura, como reconhece, quer que os seus alunos, com a história, reflitam de facto sobre as intervenções do Homem, para “integrarem isso na sua ação diária e tomada de decisão futura”. Ainda assim, diz estar a conseguir que eles “quase que instintivamente percebam as ações das personagens históricas e as incorporem nas suas próprias atuações”. Os alunos aprendem, pois, uma história que lhes é útil para a tomada de decisões futuras, para além de uma “reflexão tão formal”. Para isso, nas suas aulas, preocupa-se com o factual, que os alunos conheçam os conteúdos substantivos, sem que esse seja um impedimento “para o desenvolvimento da consciência crítica”. O professor Paulo quer que aqueles resolvam as tarefas na sua linguagem. Mas porque há um programa a cumprir num tempo limitado, as práticas construtivistas alternam, por vezes, com práticas que, como o próprio admite, mais se aproximam “do militarismo ou da escola do Estado Novo”. Uma perspectiva talvez exagerada.

Afirma sem reticências que tem “a melhor profissão do mundo”, sobretudo porque está a “transformar realmente o mundo”, ensinando pessoas. E, neste momento, inquieta-se particularmente com a estagnação que, em pleno século XXI, considera que se vive na educação. A atualização é essencial, portanto. E todos os dias.

O diálogo colaborativo estabelecido com os intervenientes nesta investigação permitiu, de alguma forma, dar vida(s) e história(s) à afirmação de Formosinho, Machado e Formosinho (2010, p. 80), “os professores diferem uns dos outros no que respeita a capacidades, interesses, motivações, personalidade, disponibilidade e empenho, formação inicial, experiência profissional, ciclo de vida profissional, atualização e formação permanente”.

Os docentes, antes apresentados, são todos diferentes entre si, ainda que em alguns pontos se possam aproximar. Todos eles ensinam, são portadores de um saber específico, implicam-se nas ações de todos os dias e é a partir dessa intervenção e saberes construídos que vivenciam um real desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão, 2009). Mas porque não são iguais, o seu conhecimento específico também não o é.

Quase em forma de desenho esquemático, olhamos para uma diversidade evidente de trajetórias profissionais, desde quem ainda não completou uma década de tempo de serviço, até aos exemplos de quem já triplicou esse tempo; ou para diferentes processos de formação inicial vivenciados, porque se houve docentes que ingressaram, desde logo, na via de ensino da história, outros houve que só experimentaram a profissionalização para a docência depois de cursarem uma via científica. E perceberam-se distintas conceções sobre a história e a sua função social e educativa –da visão mais disciplinar e tradicional até à visão da mesma como um conhecimento ao serviço da educação para a cidadania; ou sobre a capacidade e as formas de aprender dos estudantes– entendidos, estes, como não sendo capazes de compreender uma

história demasiado abstrata ou tidos, por outros, como sujeitos que podem aprender a investigar sobre história; ou, ainda, sobre os modelos didáticos tomados como inspiração – daqueles mais centrados no professor e no ensino aos outros mais orientados para o aluno e a aprendizagem. E foi desta multiplicidade de perspetivas que também se detetaram diferentes graus de satisfação profissional, ou mesmo expectativas distintas, relativamente a esta profissão que se faz de ensinar alguma coisa a alguém.

Aqueles seis docentes são, pois, uma muito pequena amostra dos professores de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico. No entanto, são também o exemplo de que um estudo de caso múltiplo nos pode oferecer, desde logo, um panorama significativamente amplo e diverso das histórias, abordagens perfilhadas ou modos de atuar dos professores.

Após uma breve resenha dos traços que, de forma bastante abrangente, podem contribuir para a apresentação dos professores participantes nesta investigação, assume-se como inevitável fazer uma interpretação aprofundada dos diferentes pontos quase esquematizados nas linhas anteriores. Ao longo dos próximos subcapítulos, far-se-á, pois, uma exposição mais desenvolvida, analítica e reflexiva de dimensões como a formação e competência profissional dos docentes; as conceções sobre a história escolar e, particularmente, sobre o currículo oficial da disciplina; o tipo de avaliação concretizado, pelos seus instrumentos e momentos acontecidos; as aulas de História e Geografia de Portugal dinamizadas, no que concerne às sequências didáticas e às atividades promovidas ou a um eventual modelo de aula perfilhado.

5.1.2. Formação e competência profissional para ensinar história

A formação inicial de professores de História e Geografia de Portugal tem, hoje, contornos bem distintos daqueles que foram veiculados na legislação portuguesa com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, na década de 80 do século XX (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)⁵⁴. No entanto, foi aquela formação, anterior ao ano de 2007, que os seis docentes entrevistados concluíram e que, portanto, os distancia das características dos cursos superiores atuais:

“eu não fiz essa [atual] formação inicial para a docência. Eu acabei uma licenciatura e nós fomos despejados nas escolas (...). Eu tenho uma licenciatura que não é via ensino (...). Licenciiei-me em História da Arte e nunca dei essa disciplina. (...) Esta formação que é dada, hoje, é muito importante. Considero fundamental. Acho que todos os professores deviam ter essa formação inicial” (professora Patrícia).

Talvez porque as mudanças foram rápidas, alguns dos professores em exercício, sem terem de acompanhar ou orientar estágios de docentes em formação, não se familiarizaram com os novos contornos da formação inicial. Já, por exemplo, a professora Pilar, que o fez, sublinha a importância da aposta “nesta formação em contexto de trabalho”, mas com a nostalgia face à sua época, quando o processo de formação inicial “era um bocadinho diferente”. A docente sabe que os futuros professores não têm turmas a si atribuídas desde logo, antes colaboram com os professores cooperantes na sala de aula, e acrescenta, com algum ceticismo, que “ver, observar é uma coisa e, depois, participar efetivamente em todas as atividades que um professor tem de fazer, é outra”. À margem desta opinião veiculada, e muito arreigada a uma experiência

⁵⁴ Para um maior aprofundamento das questões referentes às especificidades da formação inicial de professores de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do Ensino Básico), sugere-se uma releitura do subcapítulo 2.4.3 *A formação de professores de História e Geografia de Portugal: características atuais*, da presente tese.

pessoal passada, aquele último foi considerado um quadro formativo mais ajustado aos grupos de recrutamento e potenciador de uma formação académica, científica e pedagógica integrada e mais promissora, em relação às aulas de História e Geografia de Portugal, na desejada promoção de um pensamento histórico desenvolvido (Magalhães, 2009; Merchán, 2007; Prats, 2006). E é esta formação marcadamente pedagógica, para além da dimensão científica, que a professora Patrícia considera “muito importante, sobretudo para os professores evitarem cometer determinados erros”. Reitera, ainda, o seu carácter fundamental e a opinião de que “todos os professores deviam ter essa formação inicial”.

Inequivocamente, o passado da habilitação para a docência foi diferente, também para a professora Ana. E a mesma relembra que:

“eu fiz uma licenciatura em Historia científica. Portanto, não foi sequer via ensino. Na altura não gostei, não apreciei o currículo, as disciplinas de formação da via ensino. (...) Achei que a via científica era mais completa, satisfez-me mais”.

De facto, os docentes participantes, ou cursaram a via científica de uma qualquer área de especialidade (História ou História da Arte ou Ciências Históricas) e, depois, cumpriram a profissionalização em serviço, particularmente durante os anos 80, marcados pelo desprestígio social da docência face a outras profissões e pela ausência de um projeto coletivo mobilizador da classe e ocasionador de estabilidade profissional (Nóvoa, 1992, 2008); ou alcançaram o grau de licenciados, após frequentarem um curso de cinco anos, cumprindo um modelo de formação integrado ou sequencial, e que aliava a cientificidade à pedagogia através de componentes formativas várias. E sobre este último modelo formativo diz a professora Pilar:

“a minha formação académica é mesmo História, variante ensino. (...) Eu tinha alguma dificuldade em articular aquilo que foi dado na faculdade e a prática (...) e foi esse ano de estágio que me permitiu conhecer como é que, efetivamente, é ser um professor”.

Nenhum dos seis docentes entrevistados se formou, profissionalmente, por via do curso de formação inicial de professores específico para a docência da História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico. Mas todos frequentaram Faculdades de Letras de universidades públicas ou outras instituições de Ensino Superior privadas, alguns realizaram, ainda, formação profissional posterior (a apelidada de profissionalização em serviço, nos exemplos em análise através da Universidade Aberta), de modo a desenvolverem competências nas diferentes dimensões inerentes à profissão, de acordo com o perfil de um profissional da educação definido. Fizeram-no num Portugal já democrático e onde, só depois do 25 de abril de 1974, se começaram a implementar mudanças significativas e de facto orientadas para uma formação inicial de professores adequada às exigências da realidade portuguesa (Gago, 2007; Nóvoa, 2013).

A professora Pilar e o professor Paulo, os docentes entrevistados com menor tempo de serviço (15 e 9 anos, respetivamente), vivenciaram o supracitado modelo de formação integrado ou sequencial, desenvolvido em universidades nacionais, concluindo, a primeira, a licenciatura em História (via ensino) e, o segundo, a licenciatura em Ciências Históricas (ramo educacional). Assim, ambos podem lecionar história não só ao 2.º ciclo do Ensino Básico, mas também ao 3.º ciclo e ao Ensino Secundário. E, ainda no que diz respeito à formação inicial experienciada, o professor Paulo salienta que “nenhuma formação teórica consegue chegar ao nível da prática”,

numa ideia corroborada pela professora Pilar, quando afirma que “a formação inicial é a base... o *know-how* é muito da prática”, sem deixar de voltar a destacar a importância do ano de estágio, no final do curso, porque “com turmas atribuídas” foi logo possível “articular a teoria da formação com a prática dos contextos”.

Por sua vez, as professoras Patrícia e Rita, com quase três décadas de tempo de serviço docente, a par da professora Ana e da professora Leonor, vivenciaram, então, uma formação profissional inicial distinta dos dois docentes anteriores, não se orientando esta, desde logo, para o exercício da docência.

Todavia, esta outra modalidade formativa não é, por todas, encarada como uma total condicionante da sua competência profissional, agora como docentes. De facto, para a professora Leonor, a licenciatura em História (via científica) foi muito completa “ao nível cognitivo”, permitindo que chegasse às salas de aula com um domínio significativo dos conhecimentos substantivos. Até porque, como a mesma acrescenta, já depois da profissionalização no grupo de recrutamento 200⁵⁵, e uma vez que na formação “falta sempre alguma coisa”, quando foi ensinar história nas escolas deparou-se com alguns hiatos formativos nos aspetos práticos, por exemplo “no controlo das turmas”. A professora Ana optou pela via científica do curso de História de forma deliberada e por considerar aquela “muito mais completa” do que a via do ensino, na sua opinião com “lacunas” em relação ao conhecimento histórico proporcionado. Esta sua decisão consciente implicou, pois, uma posterior “atualização necessária”, sob a forma de ações de formação diversas. Também salientada pela professora Patrícia, essa formação contínua enquadra-se nas perspetivas de educação ao longo da vida, uma vez que, face a uma intervenção constante, de acordo com o devir cultural e social, o professor não dispõe sempre de todos os conhecimentos disciplinares, pedagógicos ou profissionais. E, em simultâneo, a mesma detém consequências no desenvolvimento profissional docente, porque poderá permitir aos professores a atualização de saberes e competências profissionais, a progressão na carreira, o investimento em práticas de investigação e de inovação ou a qualificação para outras funções educativas necessárias ao funcionamento e desenvolvimento das instituições de ensino (Ministério da Educação, 2007). Aliás, como já constatou, por exemplo, o professor Paulo, tendo realizado uma especialização em Supervisão Pedagógica – ensino da História e Ciências Sociais:

“(…) Tive uma formação que do ponto de vista científico foi muito boa, ainda que tenha saído mais bem preparado numas áreas do que noutras. (...) A parte da didática da história foi estruturante para mim, no entanto havia algumas coisas do ponto de vista metodológico que eu senti que necessitava de apropriar-me delas. (...) Fiz uma especialização em Supervisão Pedagógica – Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, com a professora Isabel Barca”.

Com maior clarividência, quando comparadas com as dos outros entrevistados, as palavras dos professores Pilar e Paulo parecem denotar uma outra forma de estar na educação ou, porventura, uma atitude pedagógica aparentemente mais ponderada e inovadora (Flores, 2000; Leite, 2005). Pelas suas perspetivas, “quando queremos efetivamente fazer as coisas diferentes não é fácil, temos de pesquisar muita coisa”, sendo essenciais as atitudes reflexivas e de

⁵⁵ A profissionalização em serviço correspondeu a um percurso formativo que permitia a obtenção da habilitação profissional, associada a um determinado grupo e nível de ensino (grupo de recrutamento), por quem já dispunha de uma habilitação científica. De notar que este assunto se encontra particularmente explicitado no capítulo 2 desta tese, referente à fundamentação teórica.

autoanálise que permitem “aplicar, verificar que não funciona, reformular, tentar chegar a todos os públicos” (professora Pilar). Para isso, são necessários “a tomada de decisão nos contextos para além da preparação académica” e o investimento num desenvolvimento profissional autónomo, uma vez que “quantas mais experiências de vida tiver, em quantas mais iniciativas participar, quantos mais testemunhos recolher (...) mais enriquecedora vai ser a minha prática pedagógica” (professor Paulo).

De facto, cada vez mais se reconhece a relevância de uma formação de professores que:

permita desenvolver ações que levem os professores a colocar sistematicamente em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico de ensinar e de identificarem o interesse de o fazer (Martins e Correia, 2012, p. 132).

Porque o professor se vai construindo, dia após dia, como um profissional consciente e disposto a olhar para a diversidade dos alunos como uma oportunidade, mais do que um impedimento, para a aprendizagem. E, portanto, paulatinamente tornar-se-á mais capaz de reconhecer que o trabalho encetado todos os dias, também pelas palavras da professora Leonor:

“depende muito do tecido que nós [docentes] temos; porque há turmas que são mais permeáveis e há outras que são mais apáticas, há alunos que querem aprender, há outros que não querem”.

No entanto, o sistema cada vez confere menos oportunidades para a afirmação de um professor realmente reflexivo, sobretudo pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas (Estrela, 2010). Uma perspetiva denunciada explicitamente por duas das docentes entrevistadas. De facto, a professora Patrícia confirma que “temos [os docentes] de recolher dados de tudo”, acrescentando a professora Rita que há um excesso de burocracia que “pouco tem a ver com o nosso dia a dia com os alunos”.

Talvez hoje, de facto, a formação tenha de ser algo para além de um lugar-comum, daquela frase feita que vai repetindo que a mesma “se processa ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional, nos diferentes tempos e espaços socioeducativos” (Fonseca, 2005, p. 60).

A própria professora Patrícia, com a sua licenciatura em História da Arte, antes da profissionalização no grupo de recrutamento 200, exaltou sem reticências que “a formação inicial é fundamental, sem se exagerar no «eduquês»”. A docente falava, pois, da relevância de uma formação qualificante, capaz de proporcionar a aquisição e reconstrução de conhecimentos para uma reinterpretação do currículo, mais do que uma especialização em saberes e técnicas particulares. Talvez não fosse “resolver todos os problemas” ou “colmatar todas as lacunas”, ainda assim é cada vez mais perceptível, na opinião da mesma professora, que é na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos podem ser mobilizados, problematizados e incorporados na construção do saber docente. A professora Patrícia acrescentou, ainda, a importância que teve, na adaptação inicial a uma realidade desconhecida —o ensino—, “a partilha, a reflexão, a porta aberta da sala”. Uma partilha pedagógica que é fundamental, sem intenções avaliativas ou disruptivas, antes de colaboração e de criação de espaços para a construção colegial de saberes, ao mesmo tempo que se vão negociando papéis ou responsabilidades de forma mais explícita.

Entende-se, nas palavras da professora Patrícia, que, por sua vez, as ideias de Olga Magalhães (2003, p. 18) não são desprovidas de sentido e, na realidade:

a formação de professores de História deve incluir não apenas uma sólida base de conhecimentos especificamente históricos, o domínio das metodologias de ensino adequadas (...), mas também compreender espaços de reflexão, nomeadamente em torno da cognição histórica.

Nesse sentido, a professora Rita afirma que a sua formação inicial, uma licenciatura em Ciências Históricas (ramo científico), foi determinante, sobretudo porque lhe permitiu aprender “a construir o conhecimento histórico”. Apesar da profissionalização para a lecionação de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico só ter acontecido depois, na opinião daquela docente, o desenvolvimento de competências e atitudes relacionadas com a investigação histórica e com a reflexão filosófica sobre a natureza do conhecimento histórico aconteceu, logo, naquela formação de início e em muito favoreceu a assunção mais fácil do seu papel como professora da disciplina. Hoje em dia sente o seu trabalho como docente de história facilitado e, com os alunos, “parte das fontes para chegar ao conhecimento”, em aulas que assentam na participação e no diálogo. É desta forma que os estudantes, para a professora Rita, podem assumir-se como menos passivos perante um conhecimento histórico que também não é linear e mecanicista ou fruto de uma mera exposição magistral.

Hoje, de facto, a formação dos professores de História e Geografia de Portugal “é diferente”. As alterações resultantes do Processo de Bolonha quiseram salientar a essencialidade de existir uma “habilitação profissional para a docência”, em detrimento do anterior modelo de profissionalização em exercício. A professora Pilar, que recebe estagiários nas suas aulas, não conhece todas as especificidades de tal processo, mas sabe que “a formação em contexto de trabalho é fundamental”.

Podemos olhar para a formação de professores, tal como fazem Barbosa (2006) ou Melo (2009), como uma prioridade dos órgãos competentes também se se pretender a mudança do ensino da história. Contudo, pelas palavras críticas do professor Paulo, desde o surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a área da educação, em geral, “está estagnada”. Na verdade, o mesmo acrescenta que “só mudou a roupagem, o objetivo não mudou”.

E, portanto, o ensino da história, no seu cerne, tende também a não mudar. Mas talvez se pudesse partir de uma pretensão assumida, a de que os docentes se afirmem profissionalmente:

como gestores reflexivos, independentes e capazes de planificar e organizar aulas com atividades criativas que partam das ideias tácitas dos alunos e os conduzam à construção do seu próprio conhecimento histórico (Fonseca, 2005, p. 60).

O ‘ser professor’ tem de distinguir-se como uma reinvenção permanente de alguém que precisa de gostar de desafios constantes, de estar consciente das exigências do conhecimento atual e da sociedade de informação, de perceber uma realidade que muda a todo o instante. Porque o docente “prepara os indivíduos para essa sociedade”, afirma o professor Paulo. Não pode, assim, o seu saber profissional específico entender-se desligado daquela função social que lhe fora confiada, no sentido da criação de espaços de desenvolvimento humano nas suas várias dimensões.

No ensino e na aprendizagem da história, o papel do professor é, também, fundamental e a sua competência profissional precisa de orientá-lo na perspectiva de privilegiar “uma história sem pendor clássico”, para além de outras “estratégias, recursos e temas”, ainda de acordo com o professor Paulo. Por outras palavras, ou numa teorização dos factos, o professor precisa de atuar no sentido da educação histórica dos estudantes, por via do despertar da sua curiosidade

científica e das suas competências reflexivas, de pesquisa, de leitura dos conteúdos históricos e de reelaboração de tais informações.

Talvez hoje, e novamente de acordo com a visão da professora Patrícia, falte ao docente “formação para acompanhar alunos com dificuldades específicas” e o mesmo se depare, constantemente, com medidas administrativas que incitam a “um ensino [da história] redutor” e condicionado pelas provas nacionais que, conseqüentemente, potenciam “um ensino de memorização” e distante do desenvolvimento das competências que os investigadores da história tão bem preconizam. O professor Paulo, por sua vez, sugere uma necessária “atualização e direção de futuro”, para que desta forma seja possível, ainda, “mudar a literacia para as crianças”.

E a formação profissional pode ser o ponto de partida. Se aos princípios behavioristas, pilares de um paradigma de formação comportamentalista típico dos anos 80 e 90 e instigadores de uma história tecnicista e centrada em objetivos específicos previamente definidos se sobrepuser um paradigma formativo centrado na pessoa e orientado para a indagação (Zeichner, 1993). Numa orientação construtivista, cuja tendência humanista poderá ocasionar uma formação direcionada para o desenvolvimento de capacidades críticas, de análise e de investigação, porque “ser professor passa pela reflexão permanente sobre a nossa identidade” (Alves, 2001, p. 287), construída a partir de ações quotidianas contextualizadas, mas com implicações sociais, políticas e culturais várias.

As histórias narradas pelos seis professores participantes permitiram, assim, a perceção de que para além das limitações inerentes à formação inicial experienciada, talvez os professores Patrícia, Rita e Paulo surjam como aqueles que construíram uma identidade profissional mais ajustada às transformações sociais e culturais que se refletem nos alunos, ano após ano, presentes nas salas de aula portuguesas. São eles que, de alguma forma, parecem dispor de mais recursos para querer resistir a pressões estandardizadas sob a forma, por exemplo, de Metas Curriculares impostas ou à crescente burocratização que coloniza o trabalho docente e desvia o professor da sua tarefa primordial: promover a aprendizagem dos alunos dentro e fora do contexto de sala de aula. E fazem notar, deste modo, as marcas das vivências escolares, das reformas educativas, dos contextos políticos, mas numa particular configuração das representações subjetivas sobre a profissão docente.

5.1.3. As conceções sobre a história escolar e o currículo oficial

Talvez por também retratar um projeto social e educativo e por concretizar decisões pedagógicas e, ainda, ideológicas, políticas e económicas (Roldão, 2009a, 2013; Pacheco, 2013), o currículo prescrito nacional português tem sido, de há uns anos a esta parte, alvo de um processo de reconstrução e alteração contínua.

E se já no início do milénio Marques (2000) reconhecia as implicações dúbias das alterações constantes, tanto para os professores como para os alunos, quase duas décadas depois, a sua opinião só pode ser confirmada.

A presente análise das representações dos professores é referente, tendencialmente, ao currículo prescrito (Carvalho e Diogo, 1999) para a disciplina de História e Geografia de Portugal. No entanto, e face às atuações de todos os dias, as suas narrativas contadas são, ainda, reflexo de um currículo que é de certa forma entendido por cada docente atuante numa singular instituição de ensino e, conseqüentemente, realizado de modo particular em cada um desses contextos reais de sala de aula.

O Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico, adotado em 1991 e ainda hoje em vigor, reflete, nas propostas curriculares apresentadas, a lógica própria da disciplina. Aquele que não deixa de ser uma síntese histórica, retrato de “um ponto de vista,

uma tendência, um paradigma, uma escola historiográfica” (Félix, 1998, p. 27), emergiu, desde logo, como um documento inovador, sobretudo pela proposta de um modelo curricular que enfatiza a perspectiva pedagógica e que centra o processo de aprendizagem no aluno e no seu desenvolvimento integrado.

No 2.º ciclo do Ensino Básico, na perspectiva da professora Rita, os estudantes integram já um momento escolar de consolidação das aprendizagens básicas e de abertura à realidade social, essencial até porque “eles não vêm minimamente preparados lá com os Estudos Sociais” (professora Leonor). De facto, no ciclo anterior, os estudantes, de acordo com a perceção da professora Pilar, “têm uma passagem pela história muito superficial”, uma vez que esta não é uma disciplina autónoma no 1.º ciclo do Ensino Básico e antes se integra no Estudo do Meio, no seio de conteúdos alusivos ao meio natural, social e cultural. E já haviam outros professores, desta vez na realidade inglesa e de acordo com a investigação de Harris e Burn (2016), também manifestado essa apreensão face aos conteúdos históricos estudados num ciclo inicial da escolaridade e que em nada favorecem um significativo suporte de aprendizagem para o ciclo seguinte.

Para a professora Ana, “o 2.º ciclo é (...) o início da aprendizagem da história de Portugal, da perceção de que o país tem uma cultura, uma história, um património de que devemos orgulhar-nos”, numa perspectiva mais tradicional e que destaca o acesso permitido a uma herança cultural e a uma bagagem histórica potenciadora do sentimento patriótico individual (Bouhon, 2011; Harris e Burn, 2016). Porque, efetivamente, a história pode, para a professora Leonor, “proporcionar (...) o entendimento daquele percurso do Homem”, quase como se reprimisse ou trivializasse, com legitimidade, o conteúdo da disciplina, sendo até “muito necessário objetivar, constantemente, os conceitos”, no sentido de uma real formação da identidade nacional. Assim, “os alunos conhecem e compreendem melhor a história do seu país” (professora Ana).

Nas palavras da professora Leonor lê-se, então, um ensino da história particularmente académico:

“[...] a história é aquela coisa: ou é ou não é, não há dualidades, nem podem contornar [...] ou sabem quem é o rei ou não sabem quem é o rei, ou sabem o que é que aconteceu ou não sabem o que é que aconteceu, ou sabem o que é a sociedade ou não sabem o que é a sociedade, não há meio-termo”.

Quase como se a especificidade disciplinar daquele conhecimento não contemplasse diferentes evidências, questões mais ou menos relevantes, multiperspetivas ou conclusões negociadas. Quase como se o conhecimento histórico pudesse ser ensinado como um conjunto de saberes fixo, bem embalado e sem contexto, unitário, de fácil consumo e, ainda, de mais fácil teste (Barton e Levstik, 2004; Hicks, 2005).

Mas, no seio da diversidade e multiculturalidade dos dias de hoje, os desafios que se colocam aos enfoques tradicional e unidimensional da história vão-se evidenciando. Porventura, os estudantes precisam de familiarizar-se, cada vez mais, com a multiplicidade de perspetivas existentes, num ensino que pode expandir-se para além da ótica da própria nação.

“A história não é um comboio que viaja numa linha única” (Virta, 2008, p. 49) e, por sua vez, a professora Pilar afirma que “nós precisamos de história”. E é essa história útil, “que tem uma aplicação prática, que lhes serve para alguma coisa”, que aquela docente quer que os alunos entendam e olhem com interesse. Talvez, enquanto ferramenta capaz de permitir que o mundo de hoje e de amanhã seja pensado e compreendido por cada um, também para que os

próprios alunos se orientem num continuum que liga passado e futuro, desenvolvendo uma consciência histórica que desta forma se deseja e que não se cinge às tradições e aos exemplos.

No entanto, as representações sobre a função da história podem ser tidas de um modo mais abrangente, desafiante também, e, numa perspetiva de ensino mais inovadora, diz o professor Paulo que a história tem de ser um referencial para a mudança, pois, de alguma forma, “a escola é um laboratório onde se testam reflexões e raciocínios para depois tentar modificar a sociedade”. Para a professora Rita, então, a história deve ter “um papel proeminente” na sociedade atual, enquanto forma de refletir, de compreender ou de estimular atitudes críticas, e permitir que os alunos, depois de conhecerem “o passado, o processo de evolução através dos tempos”, se afirmem como “mais responsáveis, mais conhecedores dos seus direitos e deveres e, conseqüentemente, mais preparados para exercer a cidadania”. Tem de ensinar-se, pois, na opinião da professora Patrícia, “uma história atuante”, para que também assim se formem cidadãos atuantes e que após serem “levados a ter gosto pela descoberta do passado” queiram pensar sobre o presente e, eventualmente, sobre o futuro. Neste sentido, e mesmo quando “interessa aos nossos governantes que se pense menos” (professora Patrícia), o professor Paulo continua a defender a ideia de que “precisamos de uma história que seja reflexiva” ou, por outras palavras, de um ensino que favoreça a interpretação das ações de personagens históricas, para que tais perceções possam ser incorporadas na tomada de decisão individual.

De facto, e parafraseando ainda aquele docente, “a escola existe não para se adaptar à sociedade, mas para transformá-la”. E considerando, aquando das práticas de ensino, a natureza e o objetivo da história como corpo de conhecimentos, é possível que se alcancem intencionalidades mais amplas e se preparem os jovens para a vida na sociedade democrática (Barton e Levstik, 2004; Lee, 2011; Bickford, 2013; Harris e Burn, 2016). Quase em forma de síntese,

it is perfectly possible to use history to teach about heritage as well as diversity, to teach historical knowledge as well as transferable skills, and to teach the past for the past's sake as well as cultivating a sense of informed criticism (...). All this, of course, puts an enormous onus on the history teacher (...) (Philips, 2002, p. 22).

Por sua vez, estabelece-se no Programa de História e Geografia de Portugal (1991, p. 77), como contributo essencial da disciplina, “o alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade”, não apenas a partir dos elementos substantivos do conhecimento disciplinar, mas considerando ainda o domínio das capacidades e aptidões (conhecimento sobre história) e o das atitudes e valores (formação pessoal e para a cidadania).

Assim, no que diz respeito às conceções da história escolar, e particularmente se considerarmos aquelas últimas referências curriculares à formação pessoal e para a cidadania, a relação estabelecida entre a educação histórica e a cidadania democrática não é sempre igual, variando antes de contexto para contexto, de professor para professor.

Na perspetiva da professora Rita, as aulas de história são encaradas como uma “verdadeira formação para a cidadania”, facultando aos estudantes a oportunidade de aprenderem “a ter outra postura face ao mundo atual”. E essa conceção denota uma evidente proximidade face à perspetiva de autores diversos que enquadram as aulas de história como uma preparação para que aqueles alunos se tornem cidadãos críticos e ativos socialmente e que entendam a multiplicidade e complexidade de valores, crenças, idiosincrasias individuais inerentes a uma sociedade diversa e democrática (Barton e Levstik, 2004; Virta, 2008; Yilmaz, 2008). E como

sublinha o professor Paulo, “mais do que factos, mais do que acontecimentos, mais do que personagens, mais do que conteúdos «duros»”, a história tem de surgir como “um espaço de reflexão para que sejam produzidos efeitos de diálogo, de espírito construtivo, que os alunos levem para o seu dia a dia”. É assim, ao “entrar na história”, que para a professora Patrícia se podem formar cidadãos interventivos, que pensam, que são críticos e que, até politicamente, querem intervir na sociedade.

Nesta perspetiva mais crítica rejeita-se, e resiste-se, ao conformismo, à postura acrítica e pouco reflexiva, à irresponsabilidade e entende-se a aprendizagem da história como o desenvolvimento da cidadania ativa e aplicada numa sociedade democrática, da compreensão do mundo circundante para além das fronteiras locais, da capacidade de meditação ponderada face a questões públicas várias. Como afirma a professora Rita, olha-se para os testemunhos do passado, mas para “sentir que eles fazem parte de uma época e de um povo”. Ou seja, “somos fruto de uma identidade e é importante [os alunos] saberem o que já se passou” (professor Paulo), todavia com o intuito de poderem “fazer diferente no futuro”.

A professora Pilar reconhece que os alunos “precisam de história para perceberem o presente”, procurando que, pragmaticamente, eles percecionem tal utilidade, sem deixar de salientar a importância de “terem conceitos básicos” e “um fio condutor”. Numa lógica mais disciplinar e académica, também a professora Ana não esquece um ensino da história que potencia a aprendizagem de conhecimentos disciplinares específicos, até porque “quem faz o Ensino Básico tem de saber datas e momentos fundamentais da nossa história”. Talvez numa mais clara simplificação dos processos de interpretação e análise, e que podem distanciar os estudantes de entendimentos mais sofisticados (Hicks, 2005), mas quase antagonicamente salientando, de imediato, uma história atual que tem de ser estudada quando se quer transformar os alunos em “mentes ávidas de curiosidade e futuros cidadãos argumentativos, respeitadores e exigentes”. E esta última ideia corrobora-se naquela perspetiva que defende que:

preparing students to make reasoned judgments cannot be accomplished by telling them what to think; preparing them to move beyond their own perspective cannot be accomplished by demanding reproduction of a consensual narrative of a national past; and preparing them to take part in collaborative discourse about the common good cannot be accomplished by tightly controlled, teacher centred instruction (Barton e Levstik, 2004, p. 260).

As representações construídas pelos docentes sobre os alunos e as suas capacidades de aprendizagem do conhecimento histórico oscilam, pois, entre a perspetiva cognitivista⁵⁶, e crente de que os estudantes do 2.º ciclo do Ensino Básico não compreendem os conteúdos históricos abstratos, e aquela outra, transformadora, e que considera as destrezas e o saber sobre história ao alcance dos diferentes estudantes, independentemente do seu nível etário, e essenciais para a sua formação como cidadãos. E esta última conceção ganha forma, porventura, nas palavras da professora Rita, afirmando a mesma que “é difícil lecionar história, muito embora se consiga”.

De facto, a construção do entendimento histórico da realidade não é uma atividade cognitiva natural, como já defendera Wineburg (2001, 2007), ainda que seja fundamental para preparar os alunos para a participação ativa na sociedade democrática, o que reconhece a professora Ana ao dizer que “nós só podemos formar cidadãos se depois eles tiverem um conhecimento da

⁵⁶ Aqui entendida de acordo com a teoria piagetiana que relaciona o desenvolvimento cognitivo com um conjunto de estádios sequenciais e qualitativamente distintos, vivenciados pelos sujeitos, e pelos quais se constrói a estrutura cognitiva seguinte, sempre mais complexa e abrangente do que a anterior.

evolução, do progresso, da mudança”.

No entanto, se há já opiniões especializadas que defendem um pensamento histórico que não se desenvolve na sequência de uma progressão hierárquica (Lee, 2003; Barca e Gago, 2012), para a professora Leonor é a faixa etária o principal condicionamento que impede a aprendizagem, porque “os alunos pura e simplesmente nem sequer têm capacidade para equacionar estas questões e não conseguem usar os conteúdos no seu quotidiano”. Para aquela docente, a solução para tal problema passaria, então, por “conteúdos que estivessem de acordo com o desenvolvimento etário dos estudantes”.

Os outros docentes entrevistados, por sua vez, não deixam de referir que, por vezes, é necessário “desmontar todo o conhecimento para chegar até eles” (professora Rita); questionam-se, outras vezes, sobre o modo como os alunos “depois vão conseguir interiorizar e integrar os saberes” (professora Patrícia); ou sabem que “no 5.º e no 6.º ano de escolaridade, eles gostam muito de história, mas não é nessa altura que têm total perceção da sua utilidade” (professora Pilar). Contudo, numa perspetiva menos fatalista e com laivos de inovação, sabem que os saberes históricos estão ao alcance daqueles alunos, aliás “as crianças gostam e aprendem sempre muito” (professora Rita), se se investir “[n]aquela história que nesta faixa etária é mais aliciante” ou num trabalho que contemple os alunos e as suas idiossincrasias ou, outras vezes, na ação de um professor que “ainda é muito o professor orientador, no 5.º ano” (professora Patrícia).

Na verdade, os jovens são confrontados com a história e diferentes interpretações dos acontecimentos históricos antes mesmo de começarem a frequentar a escola (Barton, 2010a; Éthier e Lefrançois, 2012) e, diz a professora Rita, “a partir do momento em que eles começam a ter contacto [formal] com a história, passam a vê-la de uma outra forma”. Para o professor Paulo, as aprendizagens históricas dos estudantes não estão, em momento algum do seu percurso académico, colocadas em causa e, sem rodeios, afirma que “há uma maior preocupação com o factual no 2.º ciclo, mas isso é natural (...), não impede que eu faça o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos alunos”. E tal é possível, sobretudo tendo eles a oportunidade de resolver as tarefas “na linguagem deles” (professor Paulo) e de “através da observação e análise de fontes” (professora Rita) construir o seu saber, numa aula de história que “ganha um maior dinamismo”.

O mais relevante é, desta forma, que os alunos desenvolvam competências e estratégias de pensamento aplicáveis em situações diferentes, de forma holística (Seixas e Morton, 2013), tornando-se capazes de, como diz a professora Patrícia, “refletir, oscilar entre o passado e o presente, pensar sobre as coisas”. E assim se vão formando cidadãos perscrutadores, reflexivos e conscientes da importância de conhecer o passado para a atuação responsável no presente ou é assim que, pelas palavras daquela docente, “eles começam a construir o pensamento crítico”.

Se para a professora Leonor, numa aproximação àquele enfoque mais tradicional, “o vocabulário é complicado e o próprio enquadramento temporal é completamente transcendente para aqueles alunos”, para o professor Paulo, “no 2.º ciclo, a reflexão ainda é pequena”, mas pode já acontecer. Esta última, uma conceção mais inovadora, corroborada pela professora Patrícia, que denota que “criar empatia histórica é fundamental (...), [desenvolver] a consciência histórica, sem dúvida e, no 6.º ano, eles já são capazes de fazer juízos de valor”.

Pelas conclusões das investigações em educação histórica (Barton, 2009, p. 267), sucintamente se aponta que as crianças “understand the historical time, comparing people, events and periods with certain reference points”. Porventura, reconhecendo aquela ideia que o ensino cronológico dos acontecimentos históricos não é sinónimo de desenvolvimento do sentido cronológico dos sujeitos, a professora Patrícia relembra aos seus alunos, várias vezes,

que ‘isto’ acontece “[n]uma linha do tempo”, enquanto a professora Pilar vai falando daquele ‘fio condutor’ que procura trabalhar com os alunos, talvez aquela linha de referência que permite explorar relações dentro de cada época histórica e entre épocas distintas.

Em simultâneo, parece considerar-se que a aprendizagem pode acontecer, independentemente do eventual nível de abstração vivenciado, quando são os alunos a fazer ‘coisas’ na sala de aula: “a saber relacionar” (professora Pilar), a experimentar “a utilização das fontes” (professora Ana) ou a apreender “a dinâmica da disciplina” (professora Rita). Por outras palavras, quando na tentativa de que os próprios vão ultrapassando as suas iniciais dificuldades “na apropriação da informação” (professor Paulo) ou os mais básicos condicionamentos “em interpretar qualquer texto e (...) contextualizá-lo” (professora Ana), são os alunos que trabalham explicitamente sobre os conceitos⁵⁷, que confrontam perspetivas e interpretações, que usam as evidências para alcançar as conclusões. Fazendo-o, guiados pelo professor, quando este parte dos exemplos concretos ou, de acordo com a professora Patrícia, quando este decide “trazer, para a sala de aula, as aquisições prévias [dos alunos]”. Pois, cada vez mais, os estudantes têm acesso a informações e conhecimentos históricos provenientes de fontes várias, reais, quotidianas e que não são apenas a sala de aula de uma qualquer escola, a voz de um qualquer professor, as ilustrações de um qualquer manual.

Particularmente desde a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, as instituições escolares portuguesas dispõem, em parte, de autorização governamental para a gestão flexível do currículo, ou seja, sem esquecerem os saberes e as competências definidos para cada ciclo de ensino, é-lhes conferida a possibilidade de adequar o currículo prescrito às condições reais de cada escola (Baleiro e Gargaté, 2001; Marques, 1996, 2000).

Para o professor Paulo, atualmente, aquela diferenciação curricular e pedagógica permitida às escolas, consagrada no início do século XXI, continua a ser primordial, particularmente para que cada “aula respire por ela própria” e, para a professora Patrícia, tal podia acontecer de forma mais evidente, na aula de história, partindo-se de “mais tópicos, mais temas, para se aprofundar os subtemas de acordo com a história local”. Duas opiniões que, parcialmente, corroboram os estudos mais críticos (Harris e Burn, 2016; Van Straaten, Wilschut e Oostdam, 2016) quanto a uma história escolar que precisa de distanciar-se daquela mera descrição factual e cronológica dos acontecimentos passados que, junto dos alunos, proporciona pouco mais do que um entendimento superficial ou inconsequente dos mesmos. Porque, de alguma forma, aquela representação mais transformadora sobre as competências de aprendizagem dos alunos nas aulas de história, construída pelos docentes, dá conta de estudantes que, hoje, podem pensar historicamente, sabendo de história e sobre história e aplicando tais conhecimentos em contextos outros que não só os mais próximos e familiares. Independentemente da sua idade ou habilidades cognitivas e aspirando a ser cidadãos ativos e interventivos na sociedade global e da informação onde estão inseridos.

Tal perspetiva afasta-se dos anteriores fundamentos curriculares associados à memorização de factos e procedimentos, mas não dissipa uma outra representação mais tradicional que desenha os estudantes como detentores de, como a professora Leonor afirma, inúmeras dificuldades de aprendizagem dos conteúdos. Pois, na sua opinião, os mesmos surgem desajustados das suas potencialidades cognitivas, muito concretas e objetivas, e, por isso, os alunos depois “lá «empinarão»⁵⁸ para os testes”. Somente assim ou, também assim, o ‘ter de decorar’ nomes,

⁵⁷ São incluídos, no Programa da disciplina, conceitos e noções básicas indicados para uma construção ao longo da escolaridade básica, numa proposta de currículo em espiral inspirada nas ideias de Brunner.

⁵⁸ Forma do verbo português «empinar», que significa aprender de maneira a guardar na memória; aprender de cor. Informação disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/empinar>.

datas ou eventos parece, ainda, opção tomada no ensino da história.

As atitudes assumidas pelos professores relativamente ao Programa Oficial/Metas Curriculares são, também elas, denunciadoras de perspetivas individuais distintas e que podem caracterizar-se como mais conservadoras ou mais radicais.

Atualmente, são as Metas Curriculares que “identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade” (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro), tendo como referência os Programas das disciplinas, nomeadamente o de História e Geografia de Portugal.

Essas Metas Curriculares, aplicadas no 5.º ano de escolaridade a partir do ano letivo 2014/2015, na opinião crítica da professora Patrícia, “vieram complicar ainda mais”, porque “em vez de darem mais abertura ao professor, vieram condicionar ainda mais o seu papel”. Tal documento identifica desempenhos, que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos estudantes, respeitando a ordem de progressão e propondo a organização hierárquica dos conteúdos do Programa (de História e Geografia de Portugal, 1991) e a articulação entre os assuntos históricos e geográficos, mas acrescentando um conjunto rigoroso de descritores para a consecução dos objetivos. Este tido como um instrumento de apoio à planificação e organização do ensino e como referencial para a avaliação interna e externa é, antes, para o professor Paulo, um instrumento somente capaz de “limitar a ação educativa”. Ainda na sua opinião, “numa escola do século XXI, por que razão vamos voltar a um tempo em que estamos a ensinar tendo em conta objetivos que são limitados”.

Efetivamente, para aquele professor, a autonomia é fundamental, pelo que os documentos curriculares deverão surgir apenas como complementares, enquanto possíveis, mas não únicas orientações de referência para a planificação de cada aula a ser lecionada. Todavia, tal documento referencia as capacidades transversais a desenvolver ao longo do 2.º ciclo, esmiúça os conteúdos, “outros e mais abstratos” (professora Patrícia), a lecionar, indica recursos e estratégias multifacetadas, salienta a relevância de “uma abordagem regional e/ou local do tratamento do processo histórico nacional” (Documento de Apoio às Metas Curriculares, 2012, p. 3). São várias as indicações facultadas aos docentes, no sentido de se proporcionar aos estudantes um contacto inicial com as ferramentas e os conceitos próprios da disciplina, quase como imposições excessivas e que somente burocratizam o trabalho do professor.

Nas instituições de ensino, há autonomia para se selecionarem metodologias ou definir a duração dos tempos letivos, mas também há exames nacionais ou provas de aferição que medem atuações, avaliações externas e opinião pública que exortam decisões, formas de fazer implantadas. Há, ainda, um modelo centralizado e burocrático de formular o currículo, que se orienta assente na imagem de um abstrato aluno médio e que teima em ocasionar a uniformidade formativa e, até, social. Mas, como diz a professora Patrícia, “cada vez menos temos alunos médios”. O currículo pode, e deve, ser operacionalizado na prática diária, porque é nessa interação entre uns e outros que o mesmo se vai fazendo, havendo espaço para as ações de decisão e gestão de um docente que assim pode exercer a sua atividade.

Na sequência de uma atitude mais inovadora e crítica face ao ensino da história, e numa sociedade que é diversa, multicultural, onde a informação e o conhecimento se cruzam de forma cada vez mais rápida e dinâmica, salienta o professor Paulo que “as Metas [Curriculares] afunilam o conhecimento”, acentuando a crescente desadequação de um sistema sustentado na dimensão letiva do currículo nacional ou em programas disciplinares excessivamente pormenorizados e iguais para todos. E, no mesmo sentido, defende a professora Patrícia que “era preciso repensar o currículo da história, para criar cidadãos mais atuantes, mais pensantes,

mais críticos da nossa sociedade e com um papel ativo politicamente”.

Ou seja, era necessário que o Programa Oficial/Metas Curriculares fossem além de um conhecimento histórico fechado, fragmentado, superficial, de carácter marcadamente disciplinar, pronto a ser testado, quase como se de uma mercadoria se tratasse (Hicks, 2005). Afigura-se como fundamental repensá-los, no sentido de uma história que é mais formativa no domínio de estruturas temporais e lógicas do que informativa. Sem que, como tal, se desvalorizem, ou até suprimam, os conteúdos substantivos ou a atenção às referências cronológicas, pois “os factos históricos são muito importantes para os alunos” (professora Patrícia) e o saber construído pelas gerações anteriores também contribui para o desenvolvimento cultural e educativo das gerações posteriores. Mas antes procurando valorizar outros métodos de trabalho, assentes na pesquisa e na reflexão, outras atitudes e competências inerentes ao questionamento e ao posicionamento crítico, outras técnicas particulares associadas à multiplicidade do saber e à provisoriade das explicações. Pelas palavras do professor Paulo, “o que queremos no século XXI [são] tecnologias, reflexão, mentes capazes de transformar a sociedade”.

Porém, há ainda os docentes que, numa atitude mais tradicional, interpretam e aceitam aquelas prescrições curriculares, uma vez que “o Programa oficial/Metas Curriculares são fundamentais, são as referências de aprendizagem” (professora Ana). Talvez de uma forma mais restritiva, esse cumprimento imposto “realmente é uma obrigação” (professora Pilar), afirmando ainda a professora Leonor que “eu tenho de cumprir o Programa e é isso que eu faço”. No entanto, esta docente, a par das professoras Pilar e Rita, não deixa de questionar a adequabilidade daquele que deve ser “objeto primordial de ensino” (Metas Curriculares, 2012), mas no que concerne à relação entre os conteúdos e a faixa etária dos estudantes. Mais uma vez, diz ela que “eu lá dar a matéria dou, mas a maior parte do tempo noto que não me estou a fazer entender”, particularmente porque o estudo daqueles assuntos históricos “até pela idade, não é próprio”.

Neste sentido, constata-se uma preocupação dos docentes em assegurar o ensino de todo o currículo prescrito nacional, ainda que os mesmos assumam a existência de elementos, ali inscritos, que não são aprendidos ou que, desde logo, consideram não serem relevantes para os seus alunos, nos dias de hoje. E, para a professora Ana, por exemplo:

“eu não vejo que motivação tenha um aluno para trabalhar a vida no campo ou na cidade. Até porque os alunos, hoje, têm um conhecimento muito claro do que a vida é no campo ou na cidade (...) porque os meios de comunicação divulgam tudo isso”.

A excessiva imposição oficial é, assim, razão que caracteriza, tantas vezes, a ação dos docentes. A professora Pilar, procurando talvez uma perspetiva mais positiva da situação, refere que “por um lado, para nós, é mais objetivo, sabemos aquilo que temos de dar, mas por outro lado, limita um pouco a capacidade de gerirmos o tempo de aula”. A professora Rita corrobora aquela última ideia, indicando que “os programas de história são muito extensos” para uma carga horária que, ao longo do tempo, tem vindo a diminuir significativamente e que, cada vez mais, faz sentir a “falta de tempo”. Quase como uma tentativa de criar um cenário mais promissor, acrescenta a professora Ana que “os alunos têm o manual que complementa o estudado nas aulas”. E os seus colegas não deixam de concordar.

Juntam-se, ainda, as opiniões da professora Leonor, defensora de um Programa que incidisse “desde logo só na história de Portugal”, para se evitarem conteúdos mais vastos, dispersos e, por vezes, mais cansativos para os alunos e as da professora Patrícia, apologista

de que “a história de Portugal é fundamental sem estar condicionada a momentos em que é só geografia”. Numa espécie de questionamento, ou mesmo de crítica, à proposta curricular do início da década de 90 e que de imediato se orientou no sentido de uma abordagem de integração curricular, associando-se ao ensino da história o ensino da geografia, também para se “dar aos acontecimentos e aos homens do passado um «espaço» vivenciado” (Félix, 1998, p. 70).

A flexibilização curricular parece emergir como algo legítimo e necessário, no entanto, e em simultâneo, permanece a evidência de uma estruturação curricular que se mantém, inequivocamente, adstrita a uma organização ainda ‘oitocentista’ das instituições escolares, e que se foi assumindo como aparentemente natural na sociedade portuguesa. Na realidade escolar dos dias de hoje, o currículo oficial continua a ser “um plano nacional de disciplinas organizadoras do conhecimento escolar, politicamente implementado em escolas que são reguladas administrativamente na base de uma hierarquia decisional muito técnica” (Pacheco, 2013, p. 456). E continua a assentar na divisão dos tempos e dos espaços, na segmentação do ato de ensinar, na “compartimentação em disciplinas” que, para o ideal transformativo do professor Paulo, porém, “já não faz sentido”. Talvez numa tentativa de contrariar este cenário, relata a professora Pilar uma, por si apelidada, “nova forma de ensino” que, na instituição escolar onde permanece, parece despontar para o ano letivo subsequente, pensada enquanto “possibilidade de articular conteúdos de várias disciplinas”. E o professor Paulo continua a afirmar a sua vontade de, nas aulas de história, “falar de outros assuntos [socialmente vivos], outras áreas de especialidade [importantes]”, numa perspetiva que vai ao encontro da ideia já partilhada a nível internacional e que salienta as potencialidades de um ensino de temas atuais e prementes, não se restringindo aos conteúdos estritamente disciplinares.

E sobre o que mais não se pode fazer por falta de tempo, numa opinião transversal aos diferentes docentes entrevistados, também as Metas Curriculares são um exemplo de que as propostas de gestão do tempo curricular apresentadas pela tutela, quase sempre, aparecem como uma ficção (Afonso, 2004). De facto, o ritmo exigido pelo processo de ensino e de aprendizagem é, normalmente, bem diferente da organização institucional do tempo e, como tal, a professora Patrícia assume a falta dele “para pô-los [aos alunos] a ouvir e a falar, para se transportarem para o papel do outro, tempo para corrigir”, enquanto a professora Rita admite que “sobretudo quando se chega ao 6.º ano, a certa altura percebemos que podemos avançar mais, mas superficialmente”. Porque as turmas são cada vez maiores e mais heterogéneas, o Programa mantém-se vasto e extenso, as horas letivas da disciplina são cada vez menores. E, mesmo assim, na opinião da professora Ana, alguns conteúdos parecem esquecidos, “a parte da democratização das instituições voltou outra vez a passar um bocadinho ao lado, não sei porquê, não sei se têm receio”.

Naquele cenário difícil, tenta-se uma alternativa, dentro das possibilidades que vão emergindo em cada contexto escolar. E se a professora Patrícia procura que haja um reforço das aprendizagens no apoio ao estudo, a professora Rita investe em atividades exteriores à aula de história e em (poucas) visitas de estudo, que, na verdade, “fazem parte integrante da dinâmica da disciplina”, mas que o professor Paulo ainda apelida de “dinâmicas extraordinárias”.

Esta preocupação dos professores portugueses com o tempo escolar conferido à história, a par de uma ambiciosa lista de preconizados conteúdos a ensinar, e numa lógica de defesa da disciplina, coincide com as inquietações de profissionais da educação de outras realidades educativas (Harris e Burn, 2016). No seu conjunto, consideram que tal relação inversamente proporcional “w[ill] restrict students to a superficial understanding of history (...), w[ill] impede student’s ability to contextualize events and make connections” (pp. 535-536).

5.1.4. As perspetivas sobre a avaliação

Todos os docentes intervenientes na investigação, no diálogo estabelecido, deram a conhecer os vários instrumentos de avaliação “muito precisos”, como considerou a professora Pilar, definidos e aplicados por si e pelos órgãos de gestão pedagógica das distintas instituições de ensino, e que denotam a intenção de uma intervenção pedagógica contínua, de aferição da prossecução dos objetivos curriculares e de certificação das aprendizagens. Desta forma, cada instituição de ensino elabora os seus critérios e estratégias de avaliação, também para a disciplina de História e Geografia de Portugal, cada docente mobiliza formas diversas e instrumentos vários já na sala de aula e o fazer avaliativo é assim marcado por cada cultura institucional.

Nas diferentes realidades educativas onde aqueles professores intervêm constata-se a existência de modelos avaliativos que acompanharam, aparentemente, os paradigmas emergentes nos anos 60 e 70 do século passado (Quinquer, 2002) e integraram, também, métodos de avaliação qualitativos que, de alguma forma, contribuem para um processo holístico, feito de dados vários, sistemático e cumulativo. Os seis professores entrevistados salientaram a prática de uma avaliação contínua, enquanto aquele que deve ser um “instrumento por excelência de avaliação interna” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). Uma avaliação que não se esgota nos juízos, na atribuição de notas ou nas decisões sobre o mérito individual, mas que contempla, ainda, outras competências para além das cognitivas, às vezes apelidadas de ‘atitudes’, outras vezes de ‘competência socio-afetiva’ ou de ‘dimensão do ser’, que acontece ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e que permite a mediação pela troca permanente de mensagens e significados entre professores e alunos.

No quotidiano, às vezes com a informalidade que caracteriza a espontaneidade, de forma positiva ou negativa, cria-se um espaço interativo, entre aqueles docentes e os seus alunos, para o confronto de ideias sobre a pontualidade e a assiduidade, o cumprimento das regras de conduta na sala de aula, a autonomia, a participação ativa ou a responsabilidade de cada um dos estudantes. Até porque, como salienta a professora Ana, “(...) neste ciclo é muito importante a postura em sala de aula, a responsabilidade perante as tarefas, o trabalho cooperativo com os colegas”, reforçando esta perspetiva o professor Paulo quando afirma que, por isso, é “dada uma importância acrescida (...) à sua autorregulação semanal neste domínio particular”. Numa avaliação que é formativa, para que se detalhem desempenhos e, porventura, se criem medidas pedagógicas adequadas a cada perfil individual. E à qual ainda se somam, em todos os casos, os outros registos nas grelhas de observação do docente e que se associam, como a professora Rita em parte sintetizou, “[à] temporalidade e espacialidade, ao atlas de aula e ao friso cronológico”, a partir das fichas formativas ou dos exercícios (do manual escolar) em aula realizados, assim como à avaliação da realização, ou não, dos trabalhos para casa, da apresentação do caderno diário ou da prestação de cada estudante em relação ao seu plano individual de trabalho.

Porém, à margem desta orientação dos professores para a melhoria das aprendizagens dos alunos, é inevitável a constatação de que a avaliação formativa é, ainda, um processo francamente controlado pelos primeiros, assente numa relação explícita daquele processo com o referencial curricular definido (Fernandes, 2008), e sem que os estudantes sejam manifestamente responsabilizados pela sua formação, (re)conhecendo as finalidades a alcançar ou participando de forma ativa e refletida no desenvolvimento de uma autoavaliação.

Desta que é uma parte integrante da aprendizagem, os trabalhos de pesquisa, também promotores de um saber competente e de um pensamento crítico e criativo, são nela contemplados. Objeto de uma análise criteriosa particular pelas professoras Ana, Pilar e Patrícia, integrados nas tarefas de aula pela professora Rita e, pelo professor Paulo, considerados como outras atividades de “carácter mais sumativo”. Já para a professora Leonor, mais uma vez os alunos do 2.º ciclo

do Ensino Básico ainda não evidenciam a maturidade intelectual necessária para concretizarem um pequeno trabalho de investigação, em história, com a qualidade científica desejável. Para a professora Ana, tais trabalhos são essenciais para aqueles que começam, agora, a ser alunos de história e, por isso, “procur[a] motivar neles o gosto pela pesquisa, no sentido da curiosidade e da motivação”, enquanto a professora Pilar não ‘facilita’ a tarefa e “d[á]-lhes exatamente o registo de um trabalho científico e quando corrig[e], fa[z] as adaptações”.

Como parte contínua e integral do ensino, a avaliação não pode, com base num olhar tecnicista face às estratégias de ensino, tender a “segmentar o processo de desenvolvimento do currículo em fases ou patamares desligados uns dos outros” (Roldão, 2009b, p. 64). Mais ainda, se progressivamente a aula de história for um espaço e um tempo onde se querem desenvolver competências como a explicação histórica dos factos do passado e do presente, a utilização de fontes históricas ou a compreensão lógica de um conhecimento específico, o objeto de avaliação não podem ser, somente, os conteúdos substantivos, avaliados particular e isoladamente. Pelo contrário, ter-se-á de valorizar uma ação que é relativa e, por isso, pautada pela subjetividade. E, de alguma forma, a professora Ana defendeu esta mesma perspetiva, quando afirmou que “isso também tem um peso em termos de avaliação (...) a intervenção ou a argumentação”. Porque, de facto, os resultados das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, também na aula de história, não têm de ser sempre observáveis e mensuráveis de forma imediata, antes podem manifestar-se depois, e paulatinamente, em processos de pensamento, análise ou interpretação (Diogo, 2010).

Mas a avaliação concretizada naquelas aulas de história, aparentemente, não está, de modo suficiente, já distanciada de uma cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão. E continua a parecer por demais evidente que, no panorama educativo português, as funções de certificar e controlar se vão mantendo mais consuetudinárias, ao contrário das de orientar e motivar, também inerentes àquele processo.

Em todas as instituições de ensino públicas e privadas, de facto, os testes de papel e caneta são aqueles instrumentos de avaliação que detêm um peso maioritário, nunca inferior a 70% do total, no “juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). É aquela “atividade de carácter sumativo”, como lhe chama o professor Paulo, que contribui de forma mais significativa para a classificação dos estudantes, de acordo com determinados níveis de aproveitamento. E esta, por sua vez, assume-se, no final, como a principal função da avaliação, enquanto meio simples, rápido e expedito para, através de um só número, mostrar ao aluno o seu valor relativo e o grau de sucesso alcançado na aprendizagem. A avaliação sumativa não havia de se esgotar na atribuição de notas, até porque um dois ou um cinco na pauta final não retratam as aquisições e lacunas dos alunos ou não consideram o desenvolvimento de competências no âmbito da aprendizagem histórica. Porém, porque no ensino ainda há, como afirma a professora Patrícia, “uma tendência para a formatação”, a própria professora Rita perde-se naquelas que poderiam ser as potencialidades formativas de tal modalidade de avaliação e sustenta a sua ideia: “procuro que a avaliação seja sumativa, aula a aula, no fim é o resultado de todo o trabalho”.

Para cada um dos seis docentes, a avaliação sumativa mantém-se como parte de uma estratégia global que permite que o processo de ensino e de aprendizagem se desenrole ao longo do tempo. No entanto, ainda são as notas finais dos dois testes escritos realizados em cada período letivo (e, no caso da turma da professora Pilar, também da questão de aula), numa média ponderada, que, de forma mais significativa, determinarão, no final do ano letivo, uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo de cada aluno, em detrimento, por exemplo, das atitudes, dos trabalhos de pesquisa ou das atividades práticas

de aplicação de competências desenvolvidas na aula⁵⁹. Não deixa de sublinhar a professora Pilar que “aqui valoriza-se muito a nota, o estereótipo, não tanto aquilo que é o conhecimento”. Talvez uma aceção que, com pontuais variações, pode ir além das paredes daquele contexto onde a mesma atua.

E, efetivamente, o teste escrito é, por vezes de forma quase inconsciente, elemento central, no seio de outros habituais elementos de avaliação institucionais, que orienta o trabalho desenvolvido por professores e alunos na aula de história, apesar de em muito se distanciar daquela que é a pedagogia dinâmica. Quer isto dizer que “el hecho examinatório acaba envolvendo buena parte de lo que alumnos y profesores hacen en el aula” (Merchán, 2009, p. 8). E se, ao longo de cada aula de história, os estudantes vão mantendo o olhar focado nos testes a realizar e nos bons resultados ansiados, os professores vão transformando as práticas de ensino em “decirle a los alumnos lo que tienen que decir en el día del examen” (Ibid., p. 9).

E nesta avaliação que, de facto, ainda é hegemónica na realidade escolar portuguesa, uma “ancestral prática seletiva” (Pacheco, 2017), continua a vigorar. O testemunho, portanto, de uma avaliação em massa que é coerente com um ensino que também acontece em massa. E, desta forma, medem-se preferencialmente conhecimentos substantivos memorizados, mais do que se procura perceber se o aluno é capaz de mobilizar os saberes aprendidos numa tarefa diferente do contexto em que os adquiriu, confirmando a professora Leonor que aqueles são “instrumentos instituídos e que utiliz[a] para avaliar a parte cognitiva”.

No que diz respeito aos testes utilizados pelos docentes entrevistados, os mesmos evidenciam a intenção de avaliarem os vários conteúdos lecionados nas aulas, mas sobressaem destes as questões de reprodução (Cardoso, 2013), ou seja, aquelas que exigem ao aluno a replicação da informação factual aprendida, como as perguntas de verdadeiro e falso, a ordenação cronológica ou localização no tempo de factos históricos, a definição de conceitos, o preenchimento de dados num mapa ou a identificação de personalidades históricas de uma particular época. Por sua vez, as questões de transferência (Cardoso, 2013; Gronlund, 2005), aquelas que exigem a compreensão, análise e aplicação criativa de conhecimentos e competências, nomeadamente as perguntas que pressupõem a elaboração de uma breve narrativa histórica individual, por vezes a partir da análise de fontes históricas disponibilizadas, surgem de forma pontual naqueles testes, sendo, ao mesmo tempo, as perguntas que maioritariamente merecem uma pontuação mais elevada.

E se por um lado se apela repetidamente à reprodução de lembrados conhecimentos expostos nas aulas de história, por outro lado, e antagonicamente, procura-se exaltar a importância de cada aluno mobilizar os conceitos metodológicos, como a explicação causal, a empatia ou o tempo histórico para a elaboração de um relato individual denunciador de uma real consciência histórica. Mas os estudantes sabem-no. Porque em todos os casos analisados, há um referencial de avaliação para cada teste que é devidamente facultado. Se antes os alunos têm acesso aos objetivos definidos para a prova, depois são confrontados com a cotação atribuída a cada questão e com os critérios utilizados pelo docente na respetiva correção.

Como diz a professora Ana, “eles sabem até qual o peso [que cada domínio] tem” e também se deparam, depois, com os resultados obtidos nas diferentes tarefas concretizadas, com o intuito de serem capazes de lidar com as conquistas e frustrações a cada momento, de aprenderem com o que não fizeram tão bem, de se sentirem motivados pelas aprendizagens históricas de que já

⁵⁹ Com exceção, e relativamente às instituições de ensino observadas, daquela onde atua o professor Paulo, um colégio privado no qual a ponderação conferida aos testes escritos, por um lado, e aos exercícios de aula, à organização do caderno diário ou aos trabalhos de casa, por outro, é a mesma. Ainda assim, com uma percentagem ligeiramente superior àquela que se atribui à dimensão das atitudes.

dispõem. Como é expectável, os diferentes estudantes sentem-se particularmente satisfeitos quando os resultados alcançados são positivos, ainda assim, os professores Paulo e Pilar destacaram o desejo dos seus alunos de quererem sempre mais. Eventualmente, porque, e como já contara aquela professora, nas instituições privadas, os encarregados de educação valorizam de forma muito acentuada as classificações obtidas nas provas realizadas e essa pressão social contagia até os mais jovens estudantes.

A avaliação é, de facto, uma das forças que influencia significativamente o desenvolvimento dos sistemas educativos (Fernandes, 2004) e, para além de consolidar aprendizagens, não deixa de ocasionar percepções sobre o que é importante aprender.

Para além dos testes, e pelo exemplo prestado pelas distintas instituições escolares integradas na investigação, denota-se que o comportamento dos estudantes, durante o tempo da aula, é também considerado como um contributo significativo para a avaliação individual e, às vezes até, confirma a professora Ana, “acaba por penalizar algumas notas”. Mas mais uma vez, numa consideração única daqueles que são outros aspetos observáveis, e em parte quantificáveis, da conduta do aluno. De alguma forma, “la identidad de la profesión docente está ligada desde luego a la transmisión del conocimiento, es decir, a la enseñanza, pero también, y a veces sobre todo, al gobierno de la clase” (Merchán, 2009, p. 6). Ou seja, a ordem na aula, pela adoção de comportamentos que para os alunos não são espontâneos ou voluntários, é cada vez mais um requisito exigido pelo professor, por vezes de uma forma mais contundente, para, como afirma a professora Leonor, “eles saberem que têm de estar quietos e sossegados (...) que têm de acatar ordens”. São, assim, as atitudes como a quietude, o silêncio, a atenção e a obediência que se têm como manifestações adequadas e a serem valorizadas: “30% da nossa avaliação é dada à parte das atitudes (...) nesta idade é importante, porque eles [os alunos] estão a formar-se para a continuidade dos estudos” (professora Ana). E não raras vezes, por isso, adotam-se, na aceção do professor Paulo, “determinadas práticas mais formais, mais diretivas”, aquelas estratégias que, quase como práticas de ensino e de aprendizagem tradicionais e associadas à transmissão de saberes, são mais um meio para assegurar a ordem na sala de aula e aquele ‘bom comportamento’: as cópias de esquemas desenhados no quadro, os exercícios de pergunta direcionada e resposta imediata, os apontamentos de informações indicadas.

O modelo de avaliação atual parece ser ainda impedimento para a inovação pedagógica. Não se percebendo, em parte, que, como diz a professora Patrícia, “é preciso uma certa flexibilidade”, ou seja, que “com determinados alunos não podemos usar os instrumentos [de avaliação] a 100%, têm de se fazer adaptações”. Na aula de história, os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico apenas progressivamente começam a ser olhados para além de sujeitos que são só capazes de memorizar um rol de informações factuais a depois regurgitar numa qualquer prestação de provas. A avaliação ainda é sinónimo de classificação e, como tal, a avaliação sumativa, aquela que quantifica, num número final, o aproveitamento de cada estudante, sobretudo determinado pelo resultado obtido naquele principal instrumento avaliativo que é o teste escrito, ganha destaque quando comparada com a avaliação diagnóstica ou a formativa.

Nem todos os alunos evidenciarão dispor dos saberes históricos previamente delineados para um determinado ano de escolaridade, nem todos os alunos vão prosseguir para o nível de ensino subsequente, nem todos os alunos terão uma experiência educativa convencional. E isso parece ser o cerne do que havia de ser, sobretudo, um percurso. Ainda assim, órgãos de gestão e docentes falam hoje, e cada vez mais, da importância da avaliação contínua, mediadora e, às vezes, formativa. A mesma realiza-se em contexto de sala de aula, é um facto, mas talvez precise de ser ainda mais considerada. Porque nos processos interativos e dialógicos que acontecem todos os dias, entre professores e alunos, nesta regulação constante das práticas de

ensino e de aprendizagem, percebem-se conhecimentos substantivos adquiridos, mas também competências históricas desenvolvidas, mobilizadas no entendimento do ontem, na explicação do presente e, porventura, na prospeção do futuro.

Tal como tão bem resume a professora Patrícia, tem de ser “o dia a dia, a construção”. A avaliação em contexto de sala de aula, nomeadamente na disciplina de História e Geografia de Portugal, não pode cingir-se, então, a um ou dois momentos, um ou dois instrumentos, uma ou duas técnicas. A avaliação, porque se quer que permita entender os processos de maturação dos alunos e que favoreça a adaptação de estratégias pedagógicas a idiossincrasias distintivas (Diogo, 2010), terá de ser mais do que isso. Terá de ser, efetivamente, um processo contínuo, sistemático, regulador, assente numa intervenção pedagógica fundamentada. A professora Patrícia diz que resultado do tempo de serviço que já conta, tem procurado adotar aquela perspetiva, ainda que o faça não de uma forma totalmente desprendida, mas para além dos tradicionais instrumentos de avaliação institucional de aplicação exigida:

“estou a começar a ser cada vez mais flexível (...) a valorizar as pequenas conquistas, a iniciativa do aluno, aquilo que ele traz para a sala de aula (...) e mostrar aos alunos que tem de haver esforço e trabalho”.

5.1.5. Crise e reconstrução da identidade profissional dos professores

A identidade profissional docente pode ser entendida como um processo de construção individual e coletiva (Beijaard, Meijer e Verloop, 2004; Day, 2004; Bolívar et al. 2005; Vaillant, 2010), dinâmico e contínuo, desenhado sob a forma de um amálgama que se faz de uma história de vida pessoal, de um particular contexto socio-histórico e profissional, de uma cultura institucional específica, de uma informação social inerente às circunstâncias. Este fenómeno relacional assume-se como um elemento central no processo de ser-se professor (Flores, 2012, 2015), ao proporcionar uma referência para os docentes constituírem as suas ideias sobre como ser, como agir, como compreender a sua profissão e o seu lugar assumido na sociedade.

Aquela identidade não será, pois, estável, unitária ou fixa, mas antes assumir-se-á como descontínua, fragmentada e sempre sujeita à transformação. Porventura, porque como afirmou Sloan (2006), “las identidades profesionales configuran un complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” (cit. por Marcelo, 2011, p. 19).

Também por isso,

there is evidence that the changes in the internal and external circumstances of the school create conditions of extreme uncertainty and identity crisis within what, historically, has been a stable profession for many teachers (Day, Elliot e Kington, 2005, s.n.).

Testemunhos de uma realidade que é presente, nas entrevistas dos docentes participantes nesta investigação puderam ler-se palavras como “frustração”, “pressões”, “desrespeito”, “burocracia”, “falta de tempo”.

De facto, hoje, num quadro mais amplo de transformações sociais, culturais, familiares, escolares, curriculares, talvez uma crise da modernidade (Dubet, 2002), é possível enunciar também uma crise dos princípios modernos que davam sentido ao sistema escolar e, consequentemente, do saber, da aprendizagem e da identidade docente (Dubar, 2000; Bolívar, 2006; Lopes, 2007, 2009; Marcelo, 2011). Porventura é este o resultado da tensão latente entre o professor ideal e o professor real ou entre aquilo que se espera que o mesmo seja e faça e

o que realmente ele pode fazer (Vaillant, 2010). E, portanto, a professora Patrícia mostra-se “bastante insatisfeita pela forma, pelo sistema, pelo Ministério, pelas condicionantes cada vez mais negativas”, enquanto a professora Rita afirma sem dúvidas notórias que “por gostar de ser professora é que ainda est[á] no ensino”.

E tal crise identitária reflete-se, se não de qualquer outra forma: a) na postura alienada e quase sem personalidade dos professores que precisam constantemente de se adaptar a novas exigências laborais, bem distantes dos seus sentimentos e necessidades reais – “se pudesse, hoje, deixava de ser professora” (professora Patrícia); b) numa autoimagem de um ‘eu’ profissional sem legitimidade social e de prestígio perdido junto dos pais, superiores hierárquicos, opinião pública – “socialmente, a profissão não está bem vista, o professor não faz nada, tem muitas férias, não trabalha” (professora Leonor); c) num sentimento de vulnerabilidade pelas medidas políticas e administrativas, pelas relações profissionais na escola, pelas limitações à eficácia docente ou pela falta de uma carreira estável – “se eu tivesse mais tempo para trabalhar com os alunos em aula, provavelmente melhoraria a minha qualidade como professora” (professora Pilar) ou “já devia estar no topo da carreira e estou a meio, cada vez trabalho mais e ganho menos” (professora Patrícia); d) no reconhecimento de um sistema que se mantém centralizado, uniforme, burocratizado e que se traduz em inúmeras tarefas alheias ao trabalho pedagógico ou em prescrições curriculares universais desajustadas a realidades contextuais complexas – “há um excesso de burocracia que pouco tem a ver com o nosso dia a dia com os alunos” (professora Rita) ou “a história não se encontra desvalorizada por professores ou alunos, mas sim pelas condicionantes de horário, um Programa muito extenso e pouco tempo letivo” (professora Pilar).

Em suma, retrata-se num sentimento real de mal-estar que belisca ilusões ou compromissos e que se evidencia em intenções ou atitudes. Diz-se a professora Patrícia, pois, “muito frustrada” e, segundo a professora Leonor, é cada vez mais necessário “voltar a dar autoridade ao professor e repor a sua dignidade”.

No entanto, sublinha a mesma professora Patrícia, “claro que não passo isto para os alunos, até porque continuo a ter paixão pelos meus alunos”. Porque os docentes mantêm, como principais fontes de satisfação, as práticas na sala de aula acontecidas, o interesse e motivação dos alunos, a sua implicação na aprendizagem e o crescimento de cada um, sendo, portanto, essencial investir em dinâmicas que permitam a reconfiguração do ‘eu’ profissional docente e a reafirmação da sua valoração social. Perante novas formas de vida docente, entendidas para lá de uma lógica de prescrição, subordinação ou transmissão (Lopes, 2008), os professores poderão reproduzir, representar e recriar as próprias histórias de vida profissional. Vivenciando, assim, uma nova profissionalidade, diferente e consonante com as suas expectativas, sem que se desvirtue o seu principal compromisso moral, o de assegurar o direito de todos a aprenderem. Desta forma, a par da professora Ana ou do professor Paulo, outros docentes poderão afirmar, convictamente, “sinto-me completamente satisfeito [com a profissão]”.

Uma política de reconstrução identitária (Nóvoa, 2007, 2008; Lopes, 2009; Bolívar, 2011) implicará, então, uma aposta na formação profissional que reabilite saberes e os reconceptualize face a culturas escolares a transformar; uma reconversão de um ultrapassado contexto organizativo burocrático; uma afirmação da escola, espaço de análise, discussão e reflexão conjunta sobre o que deve manter-se e o que precisa ser alterado, como base do desenvolvimento profissional; professores que, também por via de estruturas de relação profissional, constituam uma comunidade comprometida com a reconstrução social e cultural do seu trabalho e da escola; uma atuação concertada, comum aos espaços públicos e à educação (Nóvoa, 2013), que dissipe fronteiras entre a escola e a sociedade, pois cada vez mais os desafios

e responsabilidades docentes ultrapassam as quatro paredes da sala de aula.

De facto, uma intervenção para a construção de novos significados para dimensões nucleares da ação dos professores tem de acontecer no sentido da transformação de lógicas escolares consistentes. De acordo com a perspetiva do professor Paulo, por exemplo, deverá investir-se na colaboração e cooperação entre professores de diferentes disciplinas e, até, na articulação de conteúdos e estratégias que facilitem a construção das aprendizagens (“Eu adoraria trabalhar com um colega de Ciências na sala de aula, apesar de ser professor de História”), sublinhando a professora Patrícia que “o trabalho colaborativo (...) ajuda a aquietar as frustrações que podem surgir”. Ou deverá tomar-se o conhecimento na sua essencialidade, e não como mais um instrumento para a formação, e considerar-se mais do que a transmissão de saberes a adquirir pelos alunos, contemplando as suas consequências e impactos sociais, isto é, a aplicabilidade prática e quotidiana dos conhecimentos académicos alcançados.

O professor Paulo afirma, de forma direta, que “com tudo aquilo que faço estou a deixar marcas que vão ter repercussão no futuro”, numa perspetiva que se aproxima daquelas outras que consideram o professor como mais do que um burocrata, um executor e cumpridor de prescrições pensadas e definidas por outros. Até porque, e no que concerne à história, diz também aquele professor que a mesma “não tem de ter sempre aquele pendor clássico, tem de acompanhar a evolução dos tempos a nível de estratégias, recursos, temas”.

Neste cenário, assumirá o docente um papel mais ativo nas decisões quotidianas tomadas na sala de aula, relacionadas com a mediação entre o conhecimento e o aluno, com a organização de situações de aprendizagem, com a natureza do saber que ensina. E, desta forma, a professora Patrícia poderá deixar de ver apenas um ensino redutor, de memorização, balizado pelo exame; este último que, para a professora Pilar, “limita muito e aterroriza as pessoas”.

Diz a professora Pilar que ser professor “não é só chegar, abrir o livro e fazer qualquer coisa”. É, pelo contrário, “uma profissão que cada vez exige mais de nós”. Porventura, para se reverter aquela que é, pela crueza das palavras da professora Leonor, “uma fantochada do princípio ao fim”, será necessário contrariar uma instituída ideia de naturalização da docência e substituí-la por um reconhecimento, também social, de que a mesma se faz de um conjunto vasto e complexo de saberes próprios da profissão (Duarte, 2016).

E o reforço do estatuto da profissionalidade docente seria manifestado pelos decisores responsáveis a nível nacional quando, de facto, se reconhecesse o desenvolvimento curricular como processo de gestão estratégica e contextualizada do currículo perante cada situação, como função específica do docente. Para o professor Paulo “deveria haver uma maior atualização e direção de futuro para o ensino”, que olhasse mais os professores e os alunos, porque como tão bem resume a professora Patrícia, “trabalhar para o aluno (...) continua a ser o leitmotiv desta professora”. E, provavelmente, de todos os outros.

Já quase na segunda década do século XXI, uma ‘nova’ escola, feita de uma nova organização curricular, de novas metodologias de ensino e de aprendizagem, de novas decisões e relações, precisa de afirmar-se no seio de uma civilização que assenta no conhecimento, na tecnologia, na diversidade, na rapidez e no efémero. Os estilos de aprendizagem são diversos e a diferenciação pedagógica inevitável, as habilidades intelectuais fazem sentido quando trabalhadas por cada um, o pensamento crítico, se potenciado, favorece uma intervenção responsável enquanto cidadãos do mundo.

Na verdade, o professor Paulo chama a atenção para esse facto, quando afirma que “o mundo mudou e nós continuamos com o mesmo tipo de educação”, reforçando ainda a ideia de que “temos que mudar a literacia que queremos para as nossas crianças”. Talvez faça sentido, pois, retomar as palavras recentes de José Pacheco (2017), quando o mesmo sublinha que:

(...) Portugal tem tudo aquilo que precisa. E esse desiderato será alcançado quando as escolas deixarem de estar cativas de um modelo educacional obsoleto e de uma gestão burocratizada, na qual os critérios de natureza administrativa se sobrepõem aos critérios de natureza pedagógica.

Depois, assim como a professora Ana, mais uns quantos docentes sentir-se-ão capazes de afirmar com certeza que “todos os dias entro numa sala de aula como se fosse a primeira. Com um gosto imenso (...)”. Sem frustrações, sem dúvidas, sem inquietações.

E palavras como “estabilidade”, “satisfação”, “paixão”, “futuro”, decerto, poder-se-ão multiplicar nos discursos dos professores, em detrimento das outras antes aludidas, fazendo desaparecer aquele “sinto-me, às vezes, impotente” da voz de todos os que ainda hoje se vão identificando com as palavras da professora Patrícia.

5.2. OS PROFESSORES NA SALA DE AULA: RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

5.2.1. Olhando para dentro das (salas de) aulas

Depois do que os professores haviam dito sobre as suas aulas de história, na entrevista concretizada, a observação de algumas dessas classes surgiu como uma potenciadora extensão daquela anterior exploração (Weiss, Pasley, Smith, Banilower e Hick, 2003) e, também assim, como uma técnica viável para a maximização das oportunidades de se alcançarem conclusões mais amplas (Husbands, Pendry e Kitson, 2003) sobre as práticas atuais de ensino da história de Portugal.

Não raras vezes, por via do diálogo interativo, os docentes tendem a apresentar versões idealizadas da prática (VanSledright, Kelly e Meuwissen, 2006) e a não darem conta das reais interações acontecidas na sala de aula. A observação assumiu-se, deste modo, como um mais útil processo para o estudo das intenções e ações de ensino adotadas pelos seis docentes, permitindo entender a complexidade de cada realidade contextual, assim como perceber a inter-relação existente entre as crenças de cada sujeito e as atuações realmente concretizadas (Husbands, Pendry e Kitson, 2003).

Antes de se interpretarem, e conceptualizarem, as práticas acontecidas em cada sala de aula observada, começamos com uma breve visita por cada uma delas. Vagueamos, portanto, entre o ensino público e o privado, entre o 5.º e 6.º ano de escolaridade, entre a ação de cinco mulheres e um homem, entre a manhã e a tarde, entre aulas de 50 minutos e outras de hora e meia, entre a história que se quer ensinar e a história que é aprendida, entre o que os professores fazem e o que os alunos dizem ou entre o que os alunos fazem e os professores dizem.

Nesta investigação, como haviam dito Husbands, Kitson e Pedry (2003, p. 38) a propósito de um seu estudo, “we move from the professional and research contexts in which history teaching is conventionally practised to a study of the practice itself”.

Aula da professora Ana

São 8:30 horas e, num colégio no centro do Porto, os alunos da professora Ana entram naquela que é a sua sala para mais uma aula de História e Geografia de Portugal, sentando-se cada um na sua carteira de entre as várias que se encontram dispostas em filas e colunas. A leitura da oração é obrigatória, mesmo antes do registo do sumário no quadro, nesta escola católica. Em voz alta, por um aluno, à qual ainda se segue um “Pai Nosso”. Depois, inicia-se a aula de história propriamente dita. Se hoje é dia 14, o aluno n.º 14 dirige-se ao quadro para escrever o sumário que a professora entretanto dita. Logo a seguir, também um estudante selecionado pela professora já se encontra com o giz em punho para corrigir o trabalho de casa no quadro preto. À sua resposta, a professora Ana faz ajustes ou acréscimos, ao mesmo

tempo que assinala quem cumpriu, ou não, a tarefa. Avança-se depois, a bom ritmo, para o estudo dos conteúdos definidos para a aula: a ditadura salazarista. E após um preâmbulo exposto pela docente, são os alunos que têm a palavra, quando a mesma recolhe as suas ideias prévias sobre aquilo que distingue uma ‘ditadura’ de uma ‘democracia’. À vez, consoante se lembram desta ou daquela característica diferenciadora, os alunos vão também eles fazendo aquela aula. Fala-se de ‘só deveres’ numa ditadura e de ‘liberdade de expressão’ numa democracia, de um regime de ‘opressão’ e de outro que ‘respeita o povo’. E a professora esquematiza as palavras dos estudantes no quadro, que os mesmos copiam sem demora para o caderno diário. Entretanto, o manual escolar é chamado a intervir, pois a professora Ana sugere a leitura silenciosa do documento 1 da página onde começa o subdomínio ‘O Estado Novo’. E uns breves minutos depois, as questões de exploração orais, lembradas pela docente, são lançadas aos alunos: como chegou Salazar ao poder?, o que decidiu de imediato?, o que significa a primeira frase?. Um aluno responde, outro acrescenta, a professora completa, explicita um significado e outro conceito. Para logo em seguida orientar o olhar dos alunos para uma fonte iconográfica. Agora o documento 2 é um Portugal ligado às máquinas. Desta vez, os alunos devem, também recorrendo ao texto de autor, escrever duas ou três linhas, no seu caderno, sobre aquela imagem. A professora circula pela sala, chama a atenção num lugar, sugere um acréscimo numa resposta, desafia um aluno noutra carteira. Uns minutos depois, dialoga com a turma sobre a imagem. E, em jeito de conclusão, sintetiza os conteúdos estudados na aula. Porque os 50 minutos já quase se esgotaram e ainda é preciso assinalar duas questões do manual como trabalho para casa e relembrar o trabalho de pesquisa em desenvolvimento. Junto de familiares que tenham vivido durante o Estado Novo, experienciado os perigos da guerra colonial ou lutado pela Revolução do 25 de abril, os alunos devem recolher histórias, opiniões, memórias. E, desta forma, entendem que os testemunhos vivos também são fontes de história.

Aula da Professora Leonor

Em Gondomar, numa escola pública, a aula de História e Geografia de Portugal do 6.º ano da professora Leonor começa sempre às 12:30 horas. Sempre na mesma sala, os alunos entram depois da professora e ocupam todos os lugares disponíveis nas carteiras dispostas umas atrás das outras. São 30, no total, e não havia carteira para ninguém mais. Lá na sua secretária, na frente da sala, a docente liga o computador, abre a sua caderneta e permite que um dos alunos, no meio de inúmeros pedidos, escreva o sumário no quadro branco. Com a ajuda dos estudantes, a professora Leonor procura situar-se na matéria e dita duas ou três frases que ganham forma pela mão do aluno escolhido. Os restantes copiam-nas para o caderno diário, entretanto aberto na página do dia. Nesta turma ainda se estuda o final da monarquia portuguesa, já no século XX e o princípio de uma república, primeira e de curta duração. Sobre esse conteúdo se fez o trabalho para casa: duas questões do manual escolar, que agora um e outro estudante selecionados pela professora corrigem em voz alta. Por entre o rebuliço das conversas paralelas, do abre e fecha dos cadernos e livros, a professora tenta ouvir a leitura, corrige o português menos perceptível, acrescenta a informação histórica em falta. Talvez os outros alunos tenham conseguido verificar o seu trabalho. E se, de facto, o fizeram, facultam tal indicação, um por um, para um apontamento na caderneta da docente. Porque a avaliação é contínua. Após estes breves minutos, a professora Leonor inicia o seu quase monólogo para a exposição dos conteúdos definidos para a aula. Sem planificações prévias, antes de acordo com a sequência proposta pelo manual escolar. Não o abre, porém, e vai falando sobre o Mapa cor-de-rosa, o 1891 no Porto, o Regicídio ou as primeiras medidas da 1.ª República. No quadro branco aponta tais conhecimentos substantivos, às vezes em forma de esquema, que os alunos copiam para o caderno. As causas e as consequências de um acontecimento ou a relevância histórica de outro são identificadas pela professora Leonor e ela própria enuncia esta ou aquela conclusão, enquanto os alunos escrevem, parecem não identificar uma letra menos clara ou questionam a página na qual devem abrir o manual. A docente, depois de afirmar que ‘tudo o que eu digo está no livro’, sugere, pois, a abertura do mesmo. E aí encontra um documento escrito, cuja leitura e análise solicita a um qualquer aluno. E este tenta... lê lentamente, diz o que entendeu e a professora sistematiza a informação. Na mesma página, uma imagem do Terreiro do Paço, em 1908, e um outro aluno questionado sobre a mesma. Aquilo que vê é aquilo que enuncia, por entre a agitação dos colegas que começa a instalar-se. Mas a professora Leonor

sabe ‘quando dar o pau ou o pão’ e, como tal, logo o silêncio se restabelece. E a exposição prossegue, num tempo que começa a esgotar-se. Quase 50 minutos depois, assinala-se o trabalho para casa a realizar para a próxima aula: dois exercícios do caderno de atividades. Ouve-se o toque da campainha e não houve tempo para que se referisse, nesta aula de história, o ato eleitoral para a Presidência da República acontecido no dia anterior. Porventura, porque há um currículo prescrito a cumprir.

Aula da Professora Pilar

Na aula da professora Pilar, numa instituição privada do concelho da Maia, ‘a história é para ser vista como um filme, ou não vale a pena’. E são os alunos que o dizem! Às 14:35 horas, a turma do 6.º ano já está à porta da sala de aula à espera da professora que, em passo acelerado, logo chega. Entre uma cadeira que ainda arrasta, no meio de várias que estão junto das mesas dispostas em filas e colunas, uma conversa que vai terminando, um caderno que se abre, a docente liga o computador e dita o sumário da aula a ser escrito no caderno diário de cada estudante. Em semana de muitos testes, não houve trabalho para casa de história ou, por outras palavras, o resumo da aula anterior redigido em meia dúzia de linhas, por cada um (e depois lido pela professora). Assim, com o *PowerPoint* didático já preparado para a projeção, a docente recorda os conteúdos estudados na lição anterior, com os contributos de diferentes alunos. Logo depois, a atenção de todos centra-se na linha cronológica projetada, para que alguém localize a data do Mapa cor-de-rosa. Também aqui se estudam os últimos anos da monarquia portuguesa. Segue-se a caricatura de um monarca, um documento escrito agora sobre a revolta de 1891, um vídeo animado sobre o Regicídio de 1908. E em relação a todos eles, a professora questiona os alunos e questiona outra vez, ouve as suas respostas, orienta o olhar para os conteúdos históricos essenciais. Ao mesmo tempo, no diálogo estabelecido com os estudantes, que vão intervindo quando interpelados ou de forma espontânea, a professora associa um esquema por si previamente esboçado, mas que parece emergir daquelas intervenções partilhadas. O seu registo acontece no quadro de giz e é copiado, pelos estudantes, para o caderno diário. Ainda que a professora Pilar sugira, uma e outra vez, a importância ‘de saberem’, os alunos, a data da Implantação da República ou o nome do primeiro Presidente da República eleito, também insiste para que aqueles associem a queda da monarquia à crise económica e social do país e que entendam a revolta de 31 de janeiro de 1891 como uma consequência do ultimato britânico do ano anterior. E as relações da história passada com o presente século XXI vão surgindo, uma após outra, ou pela voz da docente, que relembra a mais famosa chanceler da atualidade europeia, ou por iniciativa de um qualquer aluno que alude ao desemprego que é, hoje, também um flagelo social ou aos comícios políticos noticiados em tempos próximos, porque no fim de semana anterior havia acontecido um ato eleitoral nacional para a Presidência da República. E, afinal, foi o professor Marcelo Rebelo de Sousa que venceu e, agora, é Presidente da República, como também foi Manuel de Arriaga, no longínquo ano de 1910. Na aula que já se aproxima do termo, volta a ganhar destaque o *PowerPoint* didático, do qual se faz ouvir uma animação alusiva aos primeiros momentos da República implantada a 5 de outubro de 1910. Mas, rapidamente, a voz dos alunos junta-se ao som anterior, porque os acordes são os do Hino Nacional e todos o querem cantar. A professora Pilar sorri e assente à cantoria.

Aula da Professora Patrícia

Já por volta das 10:20 horas, na cidade de Vila Nova de Gaia, iniciara-se a aula do 5.º ano da professora Patrícia. Durante os 50 minutos que se seguiram, o tempo pareceu correr, não houve tempo a perder e, por isso, os alunos logo se sentaram nos seus lugares nas carteiras dispostas numa organização mais tradicional. Estuda-se, neste momento, a formação do Condado Portucalense, que fora já assunto do trabalho para casa, agora verificado e corrigido. A leitura em voz alta por parte de um aluno é suficiente para que, depois, a professora Patrícia projete um modelo de resposta correta. E os alunos acompanham a explicação da docente, pegam na borracha, acrescentam uma palavra, uma data no friso cronológico ou uma cor no atlas. A questão de aula é lançada e, a partir de então, a aula desenrola-se numa sucessão de recursos, de intervenções, de nomes e datas, de perguntas e repostas. Do *PowerPoint* didático da autoria da professora surge, em grande plano, um mapa da Península Ibérica, para o qual aquela docente orienta o olhar dos alunos; depois, no manual escolar há um documento escrito que um

aluno lê, em voz alta, numa leitura interrompida por uma outra voz que solicita o sublinhado no local da batalha ou na data da conquista; depois começa a ganhar forma, no quadro branco, um esquema que distingue ‘condado’ de ‘reino’ e que a professora utiliza para explicitar tais conceitos, sempre contando com os contributos dos alunos; depois há o texto de autor, novamente no manual escolar, que clarifica os limites do Condado Portucalense, que um outro estudante lê e ao qual a professora ainda associa a observação de uma imagem, desta vez projetada. A professora Patrícia explica e fala mais alto, gesticula, anda para a frente e para trás, chama a atenção num tom mais baixo, interpela os alunos uma e outra vez. Os alunos, estes, leem, respondem, observam, apontam, escrevem e sublinham. A atividade de uns e de outros parece ininterrupta. E os olhos dos alunos vão seguindo o ritmo da professora, de um recurso para outro, aqui ou além, ao mesmo tempo que escutam ‘não se esqueçam que isto é uma sequência na linha do tempo’, talvez sem tomarem toda a atenção a tais palavras. Ainda há tempo, todavia, para que individualmente cada aluno concretize um exercício indicado no atlas de aula. Partilham-se lápis de cor, folheiam-se as páginas do caderno e do manual, enquanto a professora, pela sala, atende às solicitações dos alunos. A resposta à questão de aula, questão que, entretanto, parece ter sido esquecida entre tantas e tantas atividades, surge já nos minutos finais, previamente elaborada pela professora e projetada para que os alunos a possam copiar para o caderno. Porque no 5.º ano de escolaridade, aqueles estudantes “têm de ser ajudados, (...) sozinhos não conseguem”. Progressivamente, alcançarão tal competência, a professora Patrícia tem a certeza! Até lá, e porque mais uma aula de história se aproxima do minuto final, é necessário relembrar o trabalho para casa que já havia sido apresentado, juntamente com o sumário, no início daqueles terminados 50 minutos de aula.

Aula da Professora Rita

A aula de História e Geografia de Portugal da professora Rita, numa escola pública em Vila Nova de Gaia, também começa às 8:30 horas. Logo após o toque de entrada, os alunos daquela turma do 6.º ano estão já preparados para ‘ir à descoberta do conhecimento’, expressão que a docente utiliza nos seus *PowerPoint* didáticos. Quase como uma motivação para a aprendizagem da história. Em todas as aulas, aqueles alunos ocupam uma carteira diferente, numa rotação definida em Conselho de Turma e devidamente assumida pelos jovens estudantes. Já sentados no seu lugar, pousam o manual em cima da mesa, abrem o caderno diário na página certa e começam a abrir a lição entretanto projetada pela professora. Esta vai anotando as presenças, questionando sobre o trabalho para casa, deambulando pela sala de aula. Nas aulas de 90 minutos, de imediato se faz a correção de tal trabalho, pela voz de um e outro aluno que leem as respostas escritas e pela intervenção da docente que elogia o bom desempenho ou contribui com uma correção necessária. E, se assim notar importante, retoma a síntese da aula anterior: tópico por tópico projetados, lidos e explicitados brevemente. Se a aula tem a duração de somente 45 minutos, a professora Rita avança a bom ritmo para os conteúdos a estudar naquela classe. E os alunos acompanham-na, entusiasmados. Também nesta turma se estuda a ditadura salazarista, mas aqui a partir de uma questão motivadora que surge projetada no quadro, integrada no *PowerPoint* didático criado pela professora, e que os estudantes copiam para o seu caderno ao som da leitura em voz alta: *Será que numa ditadura as pessoas têm liberdade para escolher os seus governantes?*. E este é o ponto de partida para as atividades que se seguem. Em grande grupo, interpreta-se uma imagem alusiva à União Nacional, explora-se um documento escrito sobre a Constituição de 1933, ouve-se uma animação alusiva aos riscos da censura ou às torturas da PIDE. E são os alunos que o fazem, porque há sempre um dedo no ar ou uma voz pronta a intervir, que a professora permite e incentiva. A projeção de há pouco ganha, agora, a forma de um quase jogo de palavras: *o que é para ti uma ditadura? – um regime político ou um sistema económico?; o que é para ti a censura? – liberdade de expressão ou controlo da liberdade de opinião?*. São os alunos que tomam as opções, um ou outro questionado pela professora, esta (des) constrói os conceitos que eles vão construindo e as principais ideias registam-se no caderno diário. No final, emerge, quase sem querer, aquilo que pode ser uma resposta à questão motivadora inicial. Depois, o tempo da aula ainda permite a análise de uma cronologia sobre a ascensão de Salazar ao poder ou para o surgimento daquela figura histórica na sala de aula pelas palavras biográficas proferidas por um aluno. E os apontamentos expositivos da professora Rita permitem, ainda, que os estudantes conheçam mais

sobre o ditador português. Quando o relógio se aproxima dos minutos finais, é tempo de projetar, tópico por tópico, a síntese da aula e assim escrever o sumário. E as palavras da professora Rita ganham forma desenhada nos cadernos dos seus alunos. E porque tem mesmo de ser, o trabalho para casa também é apontado, seja um exercício do manual escolar ou um trabalho mais autónomo e criativo lembrado pela docente. Na próxima aula, os alunos continuarão ‘à descoberta do conhecimento’.

Aula do Professor Paulo

Pela mesma hora, numa instituição de ensino particular, mas neste caso em Matosinhos, iniciou o professor Paulo a sua aula de História e Geografia de Portugal com uma turma do 5.º ano. Dez minutos são suficientes para os alunos se acomodarem nos seus lugares, que podem variar entre a forma tradicional, os pequenos grupos ou a disposição em L, conforme decisão do Conselho de Turma. Entretanto, o professor já começara a escrever, no quadro branco, a lição do dia e as questões de partida que motivarão o trabalho da próxima hora e meia. Os alunos apontam-no no caderno diário, sem necessidade de qualquer indicação prévia, pois esta rotina está assim interiorizada. Segue-se a correção do trabalho para casa. O professor senta-se na sua secretária e chama um aluno que, já bem desperto, mostra as folhas do caderno onde redigiu as respostas solicitadas. Após a verificação, a resposta é escrita no quadro, e lida pelo aluno, para que todos os colegas possam confirmar o seu próprio trabalho, autonomamente e sem que o professor precise de vaguear pelos lugares. Começa a soar, na sala de aula, uma música de acordes árabes. A atenção vai se concentrando naquela sonoridade, surgindo o momento oportuno para o professor fazer a leitura da primeira questão de partida daquela aula: *Quais as principais características da religião islâmica?*. E, doravante, inicia-se a exploração do conteúdo planificado para a aula de história: primeiro, num diálogo entre docente e estudantes, para que aqueles últimos possam identificar as diferenças que reconhecem entre ‘árabe’ e ‘muçulmano’ e, já após este levantamento de ideias tácitas, pela voz dos alunos que vão nomeando as imagens projetadas e que retratam o Corão ou Maomé e, até, um mapa da dispersão atual do Islamismo no mundo. Os estudantes intervêm, oralmente, com as suas ideias e comentários, pois sabem que as muçulmanas usam véu, que os direitos são diferentes entre homens e mulheres, que na Arábia há árabes. O professor Paulo ouve, reforça positivamente os conhecimentos acertados, corrige lapsos, sistematiza os saberes partilhados. E porque aqueles alunos ainda estão no início do 2.º ciclo, a resposta à questão de partida é apresentada pelo docente e copiada para o caderno diário. Após dez minutos de pausa, retorna-se à sala de aula, porque 90 minutos não se podem fazer de trabalho ininterrupto. Regressados cada um à sua carteira, o professor recorda a segunda questão de partida, que nunca saiu do quadro, e faculta as indicações para a próxima tarefa: trabalho de pares, 10 minutos, ler o documento escrito presente no manual e responder às duas questões de exploração. Os alunos cumprem de imediato a proposta, começando por uma leitura silenciosa e, depois, trocando impressões com o parceiro; rabiscam as respostas, apagam, acrescentam e, no fim do tempo, apresentam-nas ao professor, que antes já circulara por toda a sala facultando orientações individualizadas. Mais dois minutos para as correções e chegou a hora da partilha em grande grupo. Lê-se uma e outra resposta, o docente explicita um ou outro aspeto, volta a olhar-se para o manual, desta vez para um mapa sobre a presença islâmica no sítio onde hoje é Portugal e, ainda, para a cronologia respetiva. Por fim, a resposta final à segunda questão de partida – *Como aconteceu a ocupação islâmica da Península Ibérica?* – é projetada, lida pelo professor Paulo e copiada pelos seus alunos. E assim a aula vai caminhando para o final. No entanto, ainda há tempo para a marcação do trabalho para casa, um exercício no atlas de aula, que os alunos prontamente anotam na sua agenda escolar, e para o registo escrito do sumário, uma estratégia que aquele docente adotou para sistematizar os conteúdos estudados em cada aula.

O deambular por aquelas seis aulas não aconteceu, de facto, de modo aleatório e pressupôs uma atenção particular, centrada em aspetos específicos da sua forma e concretização. Assim, as variáveis consideradas no processo de observação de cada aula de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico foram: organização dos espaços e tempos; conhecimentos

históricos ensinados; papéis assumidos por professores e alunos; atividades de ensino concretizadas.

Dimensões essas que surgiram, então, plasmadas na meia dúzia de relatos anteriores, quase como se no interior das salas de aula estivéssemos, aquando de cada leitura. E que a seguir se percorrem, uma a uma, na análise interpretativa do observado em cada um daqueles distintos contextos.

5.2.1.1. Organização dos espaços e tempos da aula

Nos diferentes contextos observados percebeu-se a existência de uma espécie de cultura de sala de aula instituída, natural, e reconhecida pelos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Com inevitáveis, e justificadas, diferenças entre si, essas rotinas implantadas favorecem, pois, aquilo que o professor Paulo enunciara como “gestão do tempo”. Naquelas seis salas de aula, e tal como também têm demonstrado diferentes estudos internacionais (Barton e Levstik, 2003, 2004; Merchán, 2005; Miralles e Martínez, 2008), não deixa de haver uma preocupação constante do docente com o rendimento académico dos seus alunos, com a gestão de um tempo curto para um currículo prescrito a cumprir, com a importância da manutenção da ordem na sala de aula, normalmente conseguida pelas rotinas ordeiras e previsíveis. E uma exposição que o podia ser tantas vezes torna-se menos vezes participada, porque, como já havia lamentado a professora Pilar, “muitas vezes nós temos de ser mais expositivos, porque não temos tempo”. Numa opinião visível nas diferentes situações observadas, partilhada por todos os colegas entrevistados, e denunciadora de que, ainda na atualidade educativa, a ordem reguladora se sobrepõe à ordem instrutiva (Bernstein, 1998; Merchán, 2002a).

Centrando a atenção nos espaços físicos que são as salas de aulas, e visto que é neles que aquelas interações verbais acontecem ou as questões da disciplina são vivenciadas, olhou-se, ainda, para a disposição das carteiras nos ambientes em análise. E para a sua eventual variação, de lição para lição ou de acordo com os tipos de trabalho propostos no decorrer de uma só aula.

A tradicional forma de organização do espaço em filas e colunas, presente em todos os contextos, beneficia, e até incentiva, as situações de aprendizagem em que os estudantes precisam de concentrar a sua atenção na figura de autoridade que surge lá na frente, o professor, e na informação escrita ou projetada no quadro. E se na sala da turma da professora Rita, os alunos, em todas as aulas, vão mudando de lugar, numa sequência definida pelos docentes das diferentes disciplinas, no entanto mantendo-se sempre a mesma distribuição das carteiras em filas e colunas, na sala do professor Paulo, aquela presença não é única e a disposição dos alunos vai sofrendo alterações mediante as decisões do Conselho de Turma. Como tal, se nas primeiras observações, o espaço se organizava da forma tradicional, logo depois surgiu a disposição das carteiras em asa e num grupo de quatro, portanto, numa organização mais flexível e favorável à alternância entre a aula de instrução direta e a aula de aprendizagem cooperativa. Neste contexto, por isso, o trabalho com as fontes históricas algumas vezes foi feito pelos pequenos grupos, o que em nada comprometeu os objetivos de aprendizagem subjacentes a cada tarefa. Desta forma, até, os estudantes beneficiaram da oportunidade de aprenderem a aceitar e respeitar as diferenças de cada um e de aperfeiçoarem as suas competências comunicativas, ouvindo e manifestando opiniões. E faziam-no, porque o professor Paulo também estimulava tal trabalho de equipa, exigindo a cada grupo uma só resposta, uma só análise interpretativa, face às questões colocadas.

Já no que concerne à organização dos tempos de cada aula de história, e ainda que todas aquelas decorressem com fluidez e naturalidade, foi possível detetar, em alguns casos,

momentos marcadamente diferenciados, sobretudo no que diz respeito ao início e término das mesmas. A professora Ana assumira mesmo que “a estrutura [da aula] é, desde há uns anos, muito semelhante” e, de facto, constatou-se que cada aula começa sempre com um aluno a escrever o sumário no quadro, ditado pela docente. O que também se passa nas classes da professora Leonor, permitindo que, desde os primeiros instantes, os estudantes se possam realmente concentrar no trabalho a desenvolver ao longo de todo o tempo da aula de história. Por sua vez, as docentes Patrícia e Pilar optam por serem elas próprias a registarem a síntese dos ensinamentos do dia, no quadro ou numa projeção, de imediato escrita no caderno diário de cada um ou, por vezes, o ditado é também opção para aquela segunda professora. De alguma forma, para estas docentes, é, assim, que vão estruturando o pensamento dos estudantes face a cada desempenho diário na aula de história, para que aqueles não se desorientem no seio de tantos assuntos a serem aprendidos ou de tantas tarefas a cumprir. Já a professora Rita e o professor Paulo preferem que este momento aconteça somente no fim de cada aula, funcionando, deste modo, como uma revisão das aprendizagens ocasionadas, à medida que se percorrem os diferentes tópicos estudados.

Depois, uma e outra aula ganham os seus contornos, também de acordo com o perfil de cada professor. E se a professora Pilar opta por começar “com uma imagem do manual ou do *PowerPoint*”, mas para que rapidamente os alunos assumam um papel interventivo, “vão vendo e (...) registando no quadro/caderno os conceitos”, a professora Ana prefere apelar a um momento de concentração e escuta ativa dos alunos com uma introdução sua, em parte expositiva e à qual se associa “uma questão, uma imagem, um [excerto de] filme, um [excerto de] documentário, etc.”.

De forma mais evidente, são os professores Patrícia, Rita e Paulo que parecem querer, já entrando na fase da aula de desenvolvimento dos conteúdos, definir um propósito mais claro e que motive o envolvimento dos alunos na aula, pois é deste modo que, mais facilmente, eles entenderão o sentido e significado das aprendizagens a experimentar. Por isso, há questões orientadoras ou de partida, que são o mote que capta os alunos para a aula, porque aqueles têm de manifestar os seus eventuais conhecimentos prévios, o que pensam já saber, o que foram ouvindo aqui e ali. E é desde este momento, como afirmara previamente a professora Patrícia, que se começa “a valorizar as pequenas conquistas, a iniciativa do aluno, aquilo que traz para a sala de aula”.

Os momentos fazem-se, posteriormente, de modo mais ou menos distinto entre contextos diferentes. O professor Paulo, estando os alunos do 2.º ciclo numa fase ainda inicial de adaptação à pluridocência e ao trabalho distinto nas várias disciplinas, opta por uma maior diretividade e formalidade – escreve as tarefas no quadro e determina o tempo para a sua realização, sendo que aquelas mesmas tarefas se direcionam quase sempre para “o aprofundamento do domínio das competências da disciplina”; a professora Patrícia faz notar as suas incertezas e inquietações quanto ao trabalho a desenvolver, multiplicando-se as situações naquele momento de desenvolvimento de conteúdos, porque a mesma gosta de utilizar a Escola Virtual ou os *PowerPoint*, mas também quer que os alunos usem as fontes e as explorem e que respondam às questões; já a professora Leonor não deixa que se evidenciem, até ao fim da classe, diferentes momentos, porque, de forma inequívoca, é a própria que “pass[a] no quadro esquemas e mand[a] os alunos registarem”. Aquela pouco maleável estrutura já definida acontece na sequência da sua perspetiva de que há, efetivamente, uma progressão das aprendizagens históricas dos alunos de forma linear e quase invariante.

Nas aulas da professora Rita e do professor Paulo, com maior evidência, se denotou um momento final de aula ou, por outras palavras, de revisão e síntese dos conteúdos de e sobre

história estudados ao longo daquela. Tal momento apresentou-se, repetidamente, sob a forma de um contributo para que os estudantes possam alcançar o rigor no raciocínio, organizando intelectualmente o agora conhecido e estabelecendo um esquema de pensamento capaz de incluir os saberes históricos aprendidos.

Quadro 28. Organização dos espaços e tempos da aula por cada docente.

ESPAÇOS E TEMPOS	PROFESSORES					
	ANA	LEONOR	PILAR	PATRÍCIA	RITA	PAULO
Disposição fixa de mesas e cadeiras	+	+	+	+	+/-	-
Promoção de variadas organizações do espaço para diferentes tipos de atividades	-	-	-	-	-	+/-
Tempo para atividades iniciais	+	+	+	+	+	+
Tempo para atividades de desenvolvimento de conteúdos	+	+	+	+	+	+
Tempo para atividade final de síntese	+/-	-	+/-	+/-	+	+
Tempo para verificar e/ou indicar trabalhos para casa	+	+/-	+	+	+	+

Legenda: + significa que se verificou sempre | - significa que nunca se verificou | +/- significa que se verificou apenas em determinados momentos.

Num retrato alusivo a uma sequência que, de modo geral, pareceu repetir-se na maior parte das aulas dos diferentes docentes observadas, talvez se possa constatar a existência de uma aula-tipo em relação à distribuição dos seus tempos. Transversal aos distintos contextos: o ponto de partida tende a ser a apresentação do conteúdo a tratar; depois corrigem-se os trabalhos para casa marcados na lição anterior; segue-se o desenvolvimento de sucessivas tarefas de aula, como as exposições do professor, a utilização do *powerpoint*, a leitura do manual, a discussão a partir de variáveis fontes históricas ou as anotações no caderno diário; culminando com a síntese das aprendizagens realizadas e, ainda, com a indicação de novo trabalho para casa.

5.2.1.2. Conhecimentos históricos ensinados

Tal como fora já denotado em relação a outras investigações, e por outros autores (Yilmaz, 2008), os professores participantes neste estudo mostraram-se um pouco inibidos aquando da possibilidade de, durante a entrevista concretizada, definirem teoricamente as suas opções quotidianas em contexto de sala de aula. Porventura porque, como afirmou a professora Ana, “hoje em dia fala-se de muita coisa”, mas, na realidade, o conhecimento que os docentes manuseiam sobre as especificidades das suas intervenções pedagógico-didáticas na classe de história é quase tácito, e sobretudo proveniente da experiência. Ao mesmo tempo, não parece existir tempo disponível para se pensar sobre aquelas conceções de ensino e de aprendizagem perfilhadas e razão de ser de atuações diárias.

Como afirma Martínez Valcárcel (2004, p. 1), “no podemos entender los principios de la enseñanza como dogmas estáticos”, porque não é real, de facto, um modelo de aula de história único, ótimo, seguro ou uma seleção mais correta e determinante de conteúdos históricos que permita o desenvolvimento das mais diversas competências por todos os alunos. Estudantes e docentes são diferentes, os contextos são diversificados e, por consequência, surge, como um dos principais desafios educativos do século XXI, o fazer do currículo oficial um conjunto de acontecimentos e atividades de ensino e de aprendizagem através dos quais se negociam significados.

Ainda que tenha começado por defender que, nas suas aulas, procura “desenvolver o gosto pela história” e assegurar que os estudantes “fiquem mais recetivos”, a professora Leonor é, também, a docente que caracterizou essas aulas como sendo “normalmente expositivas”. Aulas onde, de facto, se tornou clara a opção por uma história factual a ser ensinada, por um conhecimento aparentemente fechado e fragmentado, que quase parece não poder ser questionado, debatido ou ponderado. Por sua vez, a professora Ana, porventura pela sua formação inicial, mostra colocar uma tónica mais elevada na utilização das fontes históricas, ainda que os seus alunos já saibam que “a memorização [de alguns nomes e datas] não está fora”. Para a professora Pilar, esse conhecimento substantivo é também valorizado, uma vez que existem datas consideradas incontornáveis, nomeadamente para a orientação temporal dos sujeitos, e, ainda de acordo com a professora Patrícia, a faixa etária em causa tende a exigir uma maior preocupação com “os factos históricos”. Assim, os esquemas, com as datas dos acontecimentos prévios à implantação da primeira República portuguesa, elaborados ao longo da aula da professora Pilar ou os nomes das batalhas e dos reis, que a professora Patrícia pede para serem sublinhados, continuam a estar, aula após aula, presentes na sequência daquelas que são as suas opções seleccionadas. Aquela ideia do factual, em alguns momentos privilegiado, não deixa de ser corroborada pelos docentes Paulo e Rita, mas neste último caso, já aquando da entrevista, salientado a professora que “a qualquer instante” uma aula pode ter de mudar “devido à heterogeneidade dos grupos [de alunos]”.

A par destas opções mais tradicionais, as intervenções de outros docentes vinculam-se com maior evidência a enfoques inovadores e críticos: o professor Paulo procura fazer um desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos alunos, envolvendo-os na partilha de ideias sobre as especificidades dos conteúdos estudados; a professora Ana promove o trabalho com as fontes históricas; a professora Pilar valoriza ainda as fontes historiográficas, “para eles [estudantes] terem outro tipo de alargamento de conhecimento”; a professora Patrícia coloca questões que pretensamente obrigam os alunos a pensar sobre os factos e a relacioná-los; a professora Rita confere um papel preponderante aos alunos, quando eles encarnam figuras históricas vindas de uma outra qualquer época, para que, historicamente, se possa contextualizar o acontecido. Rumos de ação tomados, numa lógica mais interventiva, que vai aproximando os alunos dos procedimentos históricos e que faz da história mais do que uma transmissão mecânica e rotineira da narrativa do passado que aqueles estudantes devem ouvir e depois repetir, sem confrontarem perspetivas, esmiuçarem explicações ou fundamentarem juízos críticos.

Quadro 29. Dimensões do conhecimento histórico nas aulas de cada docente.

CONHECIMENTOS HISTÓRICOS	PROFESSORES					
	ANA	LEONOR	PILAR	PATRÍCIA	RITA	PAULO
Conhecimentos substantivos / factuais	+	+	+	+	+	+
Contextualização e empatia histórica	+/-	-	+/-	+/-	+	+
Tempo histórico / Orientação temporal	+/-	-	+	+	+	+
Conexões com conhecimentos prévios dos estudantes	+/-	-	+	+/-	+	+
Relações passado - presente	-	-	+	-	+	+
Dimensão ética / Juízos críticos	-	-	+	-	+	+/-

Legenda: + significa que se verificou sempre | - significa que nunca se verificou | +/- significa que se verificou apenas em determinados momentos.

Por sua vez, o sentido de tempo que se vai desenvolvendo ligado aos aspetos mais técnicos de uma cronologia (Pagès, 2004) foi presença habitual nas diferentes aulas de história observadas. Cumpre-se, por isso, o que tem de ser ao estar preconizado nas Metas Curriculares (2012).

Contudo, as atividades relacionadas com o tempo histórico e a orientação temporal podem chegar mais além, no que concerne à participação e envolvimento dos sujeitos que na sala de aula vão aprendendo história. Para a professora Patrícia, por exemplo, a manipulação do friso cronológico é fundamental, também como forma dos alunos tomarem consciência da sua própria historicidade ou, recuperando as palavras daquela docente, para “levar o aluno a refletir, a fazer a viagem da atualidade para o passado”, uma vez que, e parafraseando Peter Seixas (2012), eles são parte integrante de uma história que começou em algum momento e que é constantemente sujeita a transformações e interpretações várias. Pragmaticamente, é este ponto significativo, na opinião da professora Pilar, para que os mais jovens tenham um fio condutor e não confundam, assim, as distintas épocas históricas, nunca deixando de acalentar a ideia de que a história está em constante mutação.

O passado é, porventura, estranho e feito de outros factos, sentimentos, crenças, valores, mas tem uma inequívoca ligação ao presente e ao futuro, sob a forma de acontecimentos contextualizados, de analogias entre épocas, de causas com consequências, que os alunos podem entender se lhes forem proporcionadas experiências que não se esgotam na dimensão factual da história. Ou, por outras palavras, se os professores de história tomarem como fundamental, como já defendera a professora Patrícia, “o desenvolvimento da consciência histórica” e “a criação da empatia histórica”. Mas tal literacia em história acontece para além do objetivar conceitos e das datas fulcrais da professora Leonor, e antes se vai implantando como um entendimento do passado e uma perspetiva de futuro pela mobilização de competências históricas, pela desconstrução crítica das estórias que se contam, pelo reconhecimento das perspetivas que são múltiplas.

E no que diz respeito àquele ponto, assume-se como imperativo fazer mais nas aulas de história, porque continuam a escassear as situações de ensino e de aprendizagem em que os estudantes se colocam no papel do outro, dos habitantes das colónias africanas que sucumbiram a uma guerra provocada pela metrópole ou dos portugueses retornados e que já não sabiam que vida havia em Portugal; em que reconhecem diferentes perspetivas sobre as ações de Salazar durante o Estado Novo ou as crenças da religião islâmica; em que elaboram juízos críticos sobre o acontecido aquando da formação de Portugal ou durante a primeira República portuguesa, a partir daquelas que são as diferenças entre os contextos históricos. Também para que o contributo da história não se resuma, somente, a uma aprendizagem com o “erro cíclico”, como já evocara Marília Gago (2016), quase como se a memória coletiva arreigada ao passado fosse suficiente para orientar as ações protagonizadas hoje e amanhã. Aliás, o próprio professor Paulo já havia sublinhado que “é importante [os alunos] saberem o que já se passou, o que eles podem fazer diferente no futuro, para não repetirem os mesmos processos do passado. A ação do ser humano é limitada, cheia de falhas, de erros”. Talvez quisesse aquele docente sublinhar, de facto, o mesmo que a professora Pilar demonstrou fazer com os seus alunos, “mostrar-lhes que eles precisam da história para perceber o presente”, mas não esquecendo que a realidade de hoje se molda com contornos e sentidos outros, porque o contexto histórico é outro e as ‘lições’ do passado limitadas. Como veicula Cerri (2013, p. 65), “a história permite compreender que todas as coisas estão sempre vinculadas a contextos, e só são compreendidas se os contextos em que surgem e se desenvolvem são esmiuçados. Por isso são relativas (...)”.

Enquanto outra componente do conhecimento histórico passível de ter presença nas aulas de história, surge a da investigação, que, nas aulas da professora Rita, aparece sob a forma de

alunos que começam a assumir um papel de quase investigadores. Por exemplo, quando, para darem corpo e voz a um qualquer ‘boneco pedagógico’, precisam de descobrir as suas diferentes facetas ou ações, o seu tempo histórico ou contexto de vida, as opiniões ou intenções assumidas ou quando, para a resposta à questão orientadora que inicia a aula, vão fazendo opções entre conceitos definidos, somando ideias exploradas e, até, mobilizando os seus conhecimentos prévios fundados nas aulas anteriores ou na individual leitura do mundo. E em relação a estes saberes tácitos, também o professor Paulo valoriza, de forma consentida, o levantamento e partilha de ideias que os alunos já detêm sobre um conteúdo histórico que se começa a estudar, sobretudo para refletirem sobre ele e participarem no diálogo ocasionado. Ou, por outras palavras, para que vão desenvolvendo a capacidade de exporem, com rigor, as suas perspetivas ou de elaborarem juízos autónomos fundamentados, reelaborando o seu conhecimento sobre o mundo contemporâneo do qual fazem parte integrante. Assim, naquelas aulas do professor Paulo é notório que “os alunos estão automaticamente convidados a dar a conhecer aos seus colegas algum assunto mais específico por intermédio de apresentações voluntárias”.

A formação para a cidadania pode, pois, ser também uma das intencionalidades que justifica a seleção feita para cada aula de história, entendida como, nas ditas palavras do professor Paulo, uma “análise mais evoluída... para que sejam produzidos efeitos de diálogo, de espírito construtivo, que eles [os alunos] levem para o seu dia-a-dia”. Acentuando, pois, o pendor causal e contextualizado da história, ou seja, o entendimento das circunstâncias, contingências, vicissitudes ou oportunidades que são causa e/ou consequência de posições díspares, porque em república ou em monarquia viveram-se, em Portugal, situações distintas; de uma época que enforma o presente e que é diferente de todas as outras, porque se faz de outras intenções sociais, de outras ideologias políticas, de outros valores humanos; de uma democracia atual que pode não existir para sempre, como também não existiu a ditadura. Assim, os estudantes, paulatinamente, vivenciam a oportunidade de assumir, como pretende a professora Rita, outra postura face ao mundo atual e, ainda, uma posição crítica face a perspetivas de futuro que já se tentam pré-determinadas.

Na sala de aula, os alunos vão construindo uma particular representação da história, depois mobilizada no seu quotidiano, dentro e fora das quatro paredes da escola. Num círculo curioso que se faz de saberes vários e, constantemente, relacionados. E se é abordada como ciência estruturada e holística, mais do que somente académica, a história contribuirá, de alguma forma, para que cada sujeito possa construir a sua identidade pessoal e uma individual visão do mundo, enquanto cidadão que intervém ativamente na sociedade. De facto, a professora Rita lembrara já que “a história ensina-os a saberem quem eles são, onde eles estão, como é que evoluíram e como chegaram ao mundo onde hoje estão inseridos. E acho que eles percebem isto.”, numa aceção que a professora Ana pareceu completar, quando disse que é assim que “nós [só] podemos formar cidadãos”.

É deste modo, portanto, que a história cumpre a sua função social (Alves, 2002; Mattoso, 2006a; Maia, 2016), facultando as ferramentas necessárias para a construção da consciência cívica e para a intervenção no mundo de cidadãos conhecedores e responsáveis. Numa perspetiva que vai ao encontro da Recomendação do Conselho da Europa (2001)⁶⁰, que salientara a disciplina de história como promissora para o desenvolvimento de aspetos associados à formação cívica e, como tal, igualmente inerentes ao aprimoramento de atitudes e valores individuais e coletivos.

⁶⁰ Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first century Europe (adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771st meeting of the Ministers’ Deputies).

De uma outra forma, nas classes da professora Pilar ou nas outras, da professora Ana, as relações estabelecidas entre os conteúdos históricos sobre o passado de Portugal que se estuda e a atualidade do país, vivenciada no quotidiano, surgem como elementos potenciadores do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem (Anderson, 2011; Van Straaten, Wilschut e Oostdam, 2016). Ou ainda nas aulas da professora Patrícia, aquando da observação deste e daquele mapa cujas fronteiras se foram redesenhando até hoje. Passos que se vão dando no sentido do pensamento histórico desenvolvido, porque nele se pode introduzir até os mais jovens estudantes, para além do conhecimento dos factos acontecidos numa determinada data e num particular lugar. Ao mesmo tempo, se os exemplos do hoje são pelos alunos contemplados nas compreensões elaboradas sobre o ontem –aludindo um à morte, em 2016, de um antigo líder de um partido político surgido durante a Primeira República de 1910, ou outro à crise económica atual semelhante às dificuldades de tal natureza vividas aquando da chegada de Salazar ao poder–, e confirmados pelas docentes, essas mesmas intervenções, na sala de aula, também fazem da história orientação moral que não se esgota no ensino e na aprendizagem da herança do passado.

Como assim se tornou evidente que os estudantes participam na aula e mostram interesse no ensinado, integrando, desta forma, uma história que se vai construindo entre o ontem e o amanhã, é possível que comecem a perceber e entender a sua utilidade presente e a mesma como uma resposta adequada às suas necessidades sociais para além das formativas.

A professora Patrícia dissera que “é preciso dosear em função da turma, dos conteúdos, do tempo”, acrescentando a professora Rita que “com meninos destas idades e com esta heterogeneidade, não podemos ir com um esquema muito montado”. E, para a professora Ana, os alunos de hoje “são muito inquietos (...) e temos de criar vários momentos (...) em que se concentram”. Na verdade, surgiu como notório, perante o observado, que são também estes os fatores que condicionam as componentes inerentes ao conhecimento histórico consideradas em cada aula de história.

5.2.1.3. Papéis assumidos por professores e alunos

Nas sequências didáticas acontecidas em cada uma das salas de aula observadas, aqueles processos formativos constituídos por ações várias, tarefas e atividades desenvolvidas de forma sequencial e direcionadas para a aprendizagem (Giné e Parcerisa, 2003; Miralles e Martínez, 2008), o papel assumido por professores e alunos ganhou contornos vários. Porque o docente ocupou o espaço físico de formas múltiplas, porque o trabalho dos estudantes foi organizado de modos distintos, porque a compreensão da história foi entendida para determinados alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, porque a gestão do tempo e do espaço foi para esse entendimento otimizada.

De uma forma mais evidente, as aulas da professora Leonor testemunharam a ainda recorrente assunção do docente como orador principal, e constante, na sala de aula, numa espécie de ensino tradicional da história que parece não se ter desarraigado da cultura escolar. Mais uma vez, pela falta de maturidade, consequência de uma idade ainda precoce, os alunos são, na sua perspetiva, pouco, ou nada, autónomos e detêm grandes dificuldades na orientação temporal, sendo necessário um discurso magistral que a professora assume na contínua explicação de conhecimentos substantivos. Considera-se, assim, que, de um modo mais rápido, mais produtivo e mais eficaz, os estudantes entenderão a informação transmitida, só porque o professor diz e eles escutam. Aparentemente, não haverá possibilidade para que, assumindo os alunos tal papel, lacunas interpretativas, visões desfocadas ou leituras enviesadas relativamente ao conhecimento histórico aconteçam. Porventura, esse será somente o resultado daquela que é

a transmissão de um relato fixo do passado, enquanto perspectiva única para a interpretação dos acontecimentos.

É nessa lógica, que mais se distancia da receção dos conteúdos pelos alunos, e antes assenta na relevância da transmissão, que as intervenções orais da professora Leonor surgem a enformar todas as suas ações: os conteúdos que explica, os documentos do manual que, por vezes, mostra, os esquemas que passa no quadro, a aula digital que não tem feito pela indisponibilidade do recurso. Os estudantes experimentam, desta forma, um papel passivo, e consequentemente pouco motivado, porquanto apenas têm de escutar, indolentemente, uma sequência cronológica de feitos marcantes que fazem a memória coletiva a assimilar, mas que eles, depois, apenas entendem como informações ‘que têm de saber para o teste’. Ao mesmo tempo que copiam os esquemas no quadro branco desenhados por aquela docente, que se assume, deste modo, como não mais do que um bom técnico e um profissional eficaz (Rozada, 1997). E, por isso, os ‘bons resultados’ dos estudantes, nos testes sumativos, continuam a ser uma preocupação constante.

As exposições orais para a explicitação dos conteúdos, que salientam a ação do professor em detrimento da dos alunos na sala de aula, estão também presentes nas classes de história dos outros docentes participantes na investigação, até porque, como já havia contado a professora Ana, “os alunos precisam de momentos de saber ouvir”, assim como “deve estar bem presente durante a aula (...) e ser um momento fundamental” a contextualização inicial do assunto em estudo por parte daquela docente. É, assim, que, pela sua representação construída, se podem estimular os hábitos de escuta e de pensamento dos alunos. As fontes históricas surgem só depois e permitem aos mesmos uma ação em que, agora, eles próprios interpretam e descobrem, não raras vezes a partir das questões orientadoras de uma professora que não deixa de ser fonte de informação (Husbands, Kitson e Pendry, 2003).

Também a professora Rita não exclui o recurso à sua voz que conta a história, mas, em parte, numa perspectiva mais pragmática que enforma o papel do professor e o seu reconhecimento de que o ensino é incerto, variável, situacional, porque, como a mesma disse, “se a aula não acontece, os alunos não adquirem conhecimentos”. O essencial é, portanto, que a aula aconteça. De uma forma ou de outra.

Quadro 30. Papéis assumidos por professores e alunos.

PAPÉIS ASSUMIDOS	PROFESSORES					
	ANA	LEONOR	PILAR	PATRÍCIA	RITA	PAULO
Professor como orador principal	+/-	+	+/-	+/-	-	+/-
Professor como orientador do trabalho do aluno	+/-	-	+	+	+	+
Professor como facilitador e potenciador das aprendizagens	+/-	-	+	+	+	+
Alunos como meros ouvintes	+/-	+	-	-	-	-
Alunos como intervenientes ativos nas tarefas	+	+/-	+	+	+	+
Alunos como agentes que resolvem problemas e constroem conhecimento	-	-	+/-	+/-	+/-	+/-

Legenda: + significa que se verificou sempre | - significa que nunca se verificou | +/- significa que se verificou apenas em determinados momentos.

Nas classes da professora Patrícia, ela “tem de ser orientador[a] que cativa para o prazer da descoberta” os seus alunos e, como tal, assume-se como docente que quer guiar aqueles sujeitos

no processo de construção do conhecimento histórico. E, porque quer, então, que aqueles alunos sejam ‘obrigados’ a pensar e a questionar, permite-lhes particulares ações intelectuais maiores aquando do desenvolvimento das aprendizagens. São eles que analisam os mapas, que completam as cronologias, que respondem às questões mais factuais ou de nível cognitivo superior, mesmo quando a docente, no entanto, já indicou um nome ou uma data a sublinhar ou definiu este ou aquele conceito.

Também nas aulas das professoras Pilar e Rita, o docente é guia para que o aluno aprenda a questionar e a resolver problemas. Assim, os alunos tomam o papel de intervenientes ativos numa exploração de documentos vários, que é regulada, para que determinadas habilidades e conhecimentos pré-estabelecidos sejam desenvolvidos (Bouhon, 2009, 2011). As intervenções dos estudantes são também motivadas, portanto, por um questionamento, de domínio de competências básicas ou promotor de um raciocínio mais independente, que incentiva à participação a partir de conhecimentos prévios, que encoraja o pensamento, que estabelece conexões, às vezes entre o passado e o presente. Porque naquela primeira sala de aula, a da professora Pilar, há um mapa de conceitos principais que vai ganhando forma no quadro, enquanto na sala da professora Rita há uma questão orientadora que exige uma resposta construída, depois de a docente sempre “tentar que [os estudantes] vivam as épocas históricas”. Em ambos os casos, querem-se alunos com um papel menos passivo na aula de história, pois os que estão presentes nas lições da professora Pilar “não têm de ser historiadores”, mas o saber histórico “pode ser uma mais-valia para a [sua] cultura geral”; enquanto aqueles que são alunos da professora Rita podem, a partir das aprendizagens históricas, formar-se como cidadãos, porventura, “(...) ir configurando una ciudadanía cada vez más transnacional (...) con capacidad para ubicarse ante los problemas mundiales y poder participar en su resolución” (Santisteban e Pagès, 2007, p. 7).

Já o papel do professor Paulo pode definir-se, com simplicidade, a partir das suas próprias palavras: “eu apresento as ideias, levanto as ideias prévias e depois registo no quadro as tarefas que eles [os alunos] terão de realizar”. Deste modo, as questões de partida por si criadas, para cada novo subdomínio, permitem que, nos diálogos estabelecidos com os estudantes, se introduzam os conteúdos formais e que, em simultâneo, aqueles partilhem as opiniões e os conhecimentos prévios de que dispõem. O professor é, pois, um facilitador da construção e reconstrução dos saberes dos alunos que, cada vez com maior autonomia e empoderamento, exploram fontes históricas de diferentes tipos, resolvem exercícios presentes no manual escolar, aquela que é “ferramenta não única, mas substancial”, discutem ideias entre pares e utilizam o que o professor Paulo outrora disse ser “a linguagem deles”.

Reconhecer-se que um papel ativo é particularmente significativo para um qualquer aluno numa aula de história parece ser, para a faixa etária dos estudantes que em Portugal frequentam o 2.º ciclo do Ensino Básico, uma perceção de aceitação geral morosa. Não deixam de existir, sempre, algumas reticências quanto às potencialidades daqueles estudantes de 10 ou 11 anos de idade, numa opinião transversal e já constatada em estudos internacionais (Hartzler-Miller, 2001; Yilmaz, 2008). Questiona-se um vocabulário que ainda é pouco diversificado e uma competência interpretativa pouco desenvolvida, que dificultam o desenho de um “retrato social, económico, cultural” (professora Leonor), ou aponta-se a necessidade de orientação na adaptação à pluridocência, a uma disciplina de história que antes não haviam experienciado, ou nas atividades mais específicas, como os trabalhos de grupo, para que se evitem aquelas que a professora Ana apelidou de situações de “brincadeira e plágio”.

Contudo, talvez precisem os professores, como defenderam Barton e Levstik (2003, 2004), de desafiar as suas atuais motivações subjacentes à instrução ou as suas perspetivas relativas

às finalidades da disciplina de história (de Portugal). Eventualmente, adotando uma perspectiva crítica, que vai além dos saberes eruditos acumulados na formação inicial ou da busca diária de receitas técnicas para alcançar a fácil aceitação dos outros, na sequência de uma crise identitária vivenciada. E se, mesmo com alunos de 10 ou 11 anos de idade, quiserem fazer da história uma disciplina interpretativa e de multiperspetivas, de contextualização de ações e motivações, de trabalho com evidências e testemunhos, de debates e participação ativa na sociedade democrática, de construção de narrativas significativas para todos e para cada um.

Na verdade, a atuação do professor de história, na sala de aula, é determinada, em parte, pela sua formação científica, pela “concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita” (Pilar Maestro, 2001, p. 78) e, também, pela competência para selecionar metodologias de trabalho adequadas àqueles alunos, transformando a história em algo com sentido e utilidade para os mesmos. Mais do que um instrutor, o docente é um pensador (Martínez, Souto e Beltrán, 2006), alguém com uma particular personalidade, que se faz de experiências e convicções pessoais, que confere uma função social à escola e à educação, que olha de particular forma para o currículo e para as diretrizes administrativas, que vivencia uma determinada realidade institucional com os seus pares. E alguém a quem se exige um conhecimento profundo, flexível e suficiente dos conteúdos históricos e dos saberes pedagógicos, que, depois, se pretendem aplicados na prática.

No entanto, “in study after study, what teachers know has little impact on what they do” (Barton e Levstik, 2003, p. 359). Os docentes parecem saber, na generalidade, como se constrói o conhecimento histórico e como seria possível ocasionar experiências de aprendizagem significativas aos alunos, mas, em simultâneo, não o transportam constantemente para a sala de aula real. Uma ideia já corroborada pela professora Patrícia, quando afirmou que “continuo a sentir que não consigo dar/apresentar/criar aquela aula que gostaria”.

Os alunos, para lá do papel assumido nestas aulas, vão gostando da disciplina ou, antes, como referira a professora Leonor, “gostam da professora de história” e é assim que estão “muito mais recetivos (...)”. Aparentemente, uma real e significativa aprendizagem histórica por eles vivenciada não surge, pois, como inequívoca naquelas aulas e não será ainda completamente possível falar de competências desenvolvidas, porque “isto é tudo menos isso, é um ensino de memorização” (professora Patrícia). Um papel passivo, pouco autorregulado, que não se vai fazendo de uma intervenção autónoma no decorrer da aula de história converte-se, como tal, num saber que não se constrói sempre, que parece apenas poder concretizar-se mais tarde no percurso escolar, que não acontece como poderia de facto acontecer e, por isso, “de um ano para o outro, acho que ficam poucas coisas” (professora Patrícia).

Ainda em todos aqueles espaços, os professores apelam às regras de conduta na sala de aula, querem que cada um fale na sua vez, incitam a que as ideias dos outros sejam escutadas e os alunos levantam o braço pedindo autorização para falarem, atentam nas intervenções dos colegas, às vezes entusiasmam-se e interrompem alguém, outras vezes vão partilhando ideias só com o parceiro do lado. Considera-se que para que a aprendizagem possa acontecer, aquelas normas estabelecidas precisam de ser cumpridas, de forma consensual e reconhecida por todos, mas sem que, recuperando as palavras do professor Paulo, os docentes procurem “agradar a todos os alunos, porque quando isso acontece é quando começa[mos] a perder a turma”.

No que diz respeito às questões da disciplina, os docentes vão assumindo, ainda, a responsabilidade hegemónica pelo controlo geral das ações e interações acontecidas durante a aula, nomeadamente a definição de normas de conduta e eventuais variações, enquanto os alunos cingem a sua significância à dimensão individual, aos aspetos que apenas se relacionam consigo mesmos. Aliás, a professora Rita fora bem esclarecedora neste domínio, tendo previamente

afirmado, “quando sinto que a aula não está a decorrer com normalidade, tento inverter a situação”. É ela que o faz, assim, antes de qualquer outra intervenção possível.

O papel assumido pelos professores nas aulas de história não parece, de facto, ser orientado sobretudo pela intenção de favorecer as aprendizagens dos alunos, antes é motivado pelo incontornável cumprimento do currículo oficial, pelo controlo da aula e por uma avaliação supostamente objetiva dos saberes desenvolvidos. E é por isso, portanto, que continuam a ser presença assídua nas salas de aula aquelas abordagens de ensino que se centram na transmissão, na memorização e na repetição do aprendido pelos estudantes.

5.2.1.4. Atividades de ensino concretizadas

Nas aulas dos professores participantes, a construção do conhecimento é ainda, em parte, responsabilidade sua, não só pela recorrente presença de atividades de exposição oral, mas porque a sequência das tarefas a realizar é por si pré-definida e os documentos históricos a analisar são, também por aqueles docentes, selecionados.

Assim, ao longo do desenvolvimento dos conteúdos, no principal momento da aula história, a interpretação aconteceu quando os estudantes, individualmente ou em grande grupo, às vezes em pequenos grupos nas aulas do professor Paulo, foram analisando, numa sucessão bem encadeada, as fontes históricas então escolhidas. Uma exploração regulada por perguntas dos professores, em relação aos documentos escritos, aos documentos iconográficos (sublinhados pelas professoras Ana, Patrícia e Rita como fontes que, na aula, usufruem de um poder significativo para a faixa etária em causa, afirmando aquela última que “a imagem funciona para aprender a conhecer”) ou aos mapas, e que permite a (re)descoberta do passado. E as questões colocadas, nas diferentes salas de aula, oscilaram entre aquelas que são factuais e que pedem como resposta a data da Batalha de São Mamede ou o nome da polícia política no tempo de Salazar e as outras que requereram um raciocínio mais construído e individual, como aquelas que aludem às causas imediatas do 5 de outubro de 1910 ou ao papel de D. Afonso Henriques na independência de Portugal.

A perspetiva dos estudantes para a contextualização dos factos e, progressivamente, para a elaboração da própria narrativa histórica, quando apontaram as suas respostas oralmente ou por escrito, não impediu, porém, os momentos de exposição oral dos conteúdos em estudo ou de síntese previamente pensada protagonizados pelos professores. Algo que a professora Ana definira como uma forma de “evitar a dispersão” e promover a concentração.

Numa perspetiva mais evidente, a aproximação às atividades típicas de uma aula tradicional (Hatzler-Miller, 2001; Tutiaux-Guillon, 2003; Martínez, Souto e Beltrán, 2006; Miralles e Martínez, 2008; Bouhon, 2009) verifica-se quando as práticas concretizadas na sala de aula adquirem características inequívocas. Por exemplo, quando a professora Patrícia quer que os alunos sublinhem os conteúdos substantivos no manual escolar; quando as professoras Ana e Pilar querem que os alunos copiem para o caderno diário o esquema desenhado no quadro; quando o professor Paulo ainda dita a resposta à questão de partida e a professora Rita a síntese de cada aula; quando a professora Leonor, durante a sua lição magistral, usa as fontes históricas como meras ilustrações que, sem que os alunos as analisem de facto, fixam ideias ou concretizam noções.

“Faço aulas normalmente expositivas (...). Esquematizo sempre a aula para objetivar os conteúdos (...). Mando registar [no caderno]”. E, quando a professora Leonor expõe o seu discurso oral, no qual inclui os vários conhecimentos históricos em análise, e porque os conteúdos programáticos incidem de forma significativa na dimensão política dos factos, a mesma promove, efetivamente, a literacia política dos seus alunos (Harris e Burn, 2016; Van

Straaten, Wilschut e Oostdam, 2016). Naquelas aulas de história nascem esquemas no quadro, que os estudantes copiam para o caderno, nos quais se fazem notar conceitos relacionados com o poder, o governo ou a política, de acordo com uma particular época histórica. São aqueles tópicos incluídos que adquirem um estatuto privilegiado em detrimento daqueles outros que foram excluídos. E o mesmo acontece nas classes da professora Ana ou da professora Pilar, ainda que de forma mais interventiva por parte dos estudantes, uma vez que aqueles são interpelados e partilham ideias para a elaboração conjunta da organização esquemática dos conteúdos ou participam na (des)construção progressiva de conceitos vários. Concretiza-se, por estas atividades ocasionadas, em parte, uma socialização relativamente à origem e significado das instituições, das tradições ou dos valores sociais.

De uma forma mais iniludível, os alunos da professora Leonor vão memorizando o conhecimento factual ensinado e, depois, procuram replicá-lo aquando da concretização dos exercícios do manual escolar marcados como trabalho para casa. Talvez os alunos das turmas dos outros participantes na investigação, por vezes, também o façam, porque tais tarefas mecânicas de cópia de informações do texto de autor o favorecem, mas aquele, o livro didático, fora já caracterizado como um instrumento “que serve para alguma coisa” (professora Ana); a partir do qual “[os alunos] vão estudar” (professora Pilar); que começa “a permitir que os alunos aprendam história, a pensar, a discutir” (professora Patrícia) ou como “a principal fonte de informação e de exercícios” (professor Paulo). Ao mesmo tempo, há os testes de avaliação. E, em muitas das questões em exame, os docentes não mais pretendem do que a repetição de uma informação estudada, e memorizada, para que depois possam verificar as aprendizagens, porque, voltando às palavras da professora Rita, “é a história e não é possível mudar”.

Além da presença de tais práticas consuetudinárias, foi possível observar relações colaborativas entre estudantes nas aulas do professor Paulo, ora realizando tarefas escritas em conjunto, ora trocando apenas ideias verbais; a qualidade, francamente notória, das interações entre a docente e os alunos permitiu que, espontaneamente, aqueles cantassem o hino na lição da professora Pilar; o reconhecimento, pela professora Patrícia, de que “a diferenciação pedagógica é necessária”, o que se traduziu em sucessivos encorajamentos para a participação ativa de cada um nas diversas atividades; a partilha de ideias, por parte dos estudantes, revelou-se permitida nas aulas da professora Rita, uma vez que, assim, “a sua atenção/concentração é mobilizada para a tarefa que est[ão] a realizar, empenhando-se na procura do conhecimento”; nas aulas da professora Ana, entenderam-se ações de implementação duradoura, porque já antes haviam resultado. Talvez desta forma, dando espaço e voz aos alunos para que participem sem constrangimentos, para que discutam perspectivas com os seus colegas, para que respondam às questões, se possa auspiciar a que aqueles vivenciem um processo de construção de conhecimentos e de organização de informações em estruturas cognitivas que se pretendem progressivamente mais complexas.

O entendimento da condição humana, nomeadamente no presente, permite-se também na elaboração dos trabalhos de pesquisa, tarefas individuais ou em pequenos grupos, já solicitados aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico. Tome-se como exemplo a proposta lançada pela professora Ana, sugerindo à sua turma de 6.º ano a recolha de testemunhos vivos sobre o período ditatorial em Portugal, e no que diz respeito às várias dimensões da vida humana. Muito semelhante à sugestão da professora Pilar apresentada na sua turma: a realização de uma entrevista a um familiar mais velho que tivesse permanecido no país aquando do Estado Novo.

Uma estratégia que, se bem dinamizada, poderá contribuir para a perceção da temporalidade subjacente à existência humana e, ainda, para revelar o ser humano em todas as suas habilidades e dimensões (Seixas, 2012). Porque os estudantes acedem, assim, às memórias de quem

protagonizou tempos outros, diferentes dos de hoje, feitos de outras razões, condições ou personalidades. E na aula de história, onde se pretende que os estudantes aprimorem o seu pensamento histórico, aqueles exemplos, enquanto experiências do passado, podem ser tomados como ponto de partida para a compreensão do presente e o perspetivar do futuro.

Mas nem todos os docentes entendem aqueles trabalhos de pesquisa dessa forma. A professora Leonor, por exemplo, rejeita propor tal atividade, uma vez que considera que “os alunos não sabem fazê-los”. Não sabem porque, na perspetiva daquela docente, a sua ação cinge-se à cópia de informações disponibilizadas em livros ou na Internet, as regras formais, ainda que explicadas, não são cumpridas, a solicitação para que outros façam o trabalho é uma constante. Sem encontrar qualquer outra razão capaz de proporcionar um diferente olhar, mais positivo, face àquela atividade, alcançara já uma conclusão clara, “desisti, porque é uma perda de tempo”.

Quadro 31. Atividades de ensino realizadas na aula de cada docente.

ATIVIDADES	PROFESSORES					
	ANA	LEONOR	PATRÍCIA	PILAR	RITA	PAULO
Exposições orais do professor	+	+	+	+	+	+
Registo de conteúdos no quadro	+	+	+	+	+	+
Leitura do manual escolar e respostas às questões apresentadas	+	+/-	+	+/-	+	+
Análise de documentos, imagens e outras fontes históricas	+	-	+	+	+	+
Opiniões apresentadas pelos alunos a questões colocadas pelo professor	+	-	+	+	+	+
Discussões organizadas pelo professor	-	-	-	+/-	+/-	+/-
Trabalhos de pesquisa (individuais e/ou pequenos grupos)	+	-	+	+	+	+

Legenda: + significa que se verificou sempre | - significa que nunca se verificou | +/- significa que se verificou apenas em determinados momentos.

As discussões organizadas pelo professor são, por sua vez, atividade que, paulatinamente, vai irrompendo nas aulas de história, que não assentam ainda no questionamento constante face à experiência de cada um ou à forma como vão sentindo e entendendo aquele que é o mundo em seu redor. Quase como razão que tudo pode justificar, fala-se de um currículo prescrito a cumprir, no qual a organização cronológica dos factos históricos sobrepõe-se a uma organização funcional e ocasionadora de diálogos e partilha de perspetivas; depois, a aprendizagem ainda não parece ter, para todos, foco primeiro no desenvolvimento do pensamento histórico e, num discurso que é o escolarizado, saber os factos e os diferentes períodos da história afirma-se como fundamental; o ensino da história ainda não é, pois, narrativa ampla e diversa que se constrói a partir de todas as atividades realizadas e pela ação de todos os intervenientes no processo.

Na verdade, seja para cumprir as finalidades cívicas que se conferem ao ensino da história, para garantir a atenção de jovens alunos que se adaptam a uma nova realidade educativa, para usufruto mais simples de recursos didáticos clássicos, para se efetivar aquela que se considera ser a aprendizagem histórica, os vários estudos nacionais e internacionais continuam a mostrar que o modelo tradicional da aula de história é hoje uma realidade (Stearns, Seixas e Wineburg, 2000; Barton e Levstik, 2004; Chapman e Wilschut, 2015).

Ainda assim, também se faz diferente. A professora Rita quer que os estudantes manifestem as suas opiniões e, como tal, dá forma a uma espécie de jogo de palavras que permite desconstruir conceitos e, em simultâneo, que a aprendizagem aconteça. A partir de uma dupla possibilidade, ‘criar ou derrubar?’; ‘governo ou inimigo?’; ‘pela força das armas ou pelas eleições?’, são os alunos que discutem o significado de ‘golpe militar’. Um faz a sua escolha, justifica-a, outro corrobora ou riposta, a professora vai escutando e, algum tempo depois, parece ser possível alcançar uma conclusão, quando já se somaram umas quantas outras ideias. E, desta forma, os alunos intervieram, quase sem o notarem, numa busca daqueles sentidos para o saber histórico em construção. É com este intuito que também atuam, por exemplo, o professor Paulo ou a professora Pilar, os dois procurando que os alunos, depois de ouvirem uma questão de partida levantada sobre um conteúdo ou uma ideia genérica suscetível de debate e motivada por uma imagem ou uma animação, exponham oralmente as suas perspetivas nas interpretações elaboradas e manifestem o desenvolvimento de ideias, valores e de uma personalidade idiossincrática que precisa olhar o passado acontecido para se tornar mais rica e significativa no presente.

Porquanto saber o que outros fizeram, e pensar, analisar e discutir sobre isso, é sinónimo, como também defendera com clareza o professor Paulo, de um acréscimo às opções individuais aquando da tomada de uma qualquer decisão que surge, assim, como um ato mais consciente e crítico.

Depois de olhadas e percebidas como realmente são por dentro, aquelas seis salas de aula de história permitiram-nos constatar que há professores de História e Geografia de Portugal que parecem, paulatinamente, querer olhar para as lições que lecionam e para as atividades aí desenvolvidas a partir de lentes que refletem um século XIX cada vez mais longínquo.

E perante alunos que nasceram no seio da volatilidade e efemeridade do século XXI, surge quase como naturalmente necessário um modelo de aula com características distintas, e distantes, das de outrora. Ainda que alguns docentes teimem em desviar o olhar, por conformismo, frustração ou crença pessoal.

Mas há uma ‘outra’ história que, hoje, pode ser aprendida na sala de aula. Uma história que não é estática, mas que se ensina a partir de recursos e estratégias vários, que promove a interação, o diálogo e a partilha de saberes individuais, que pode ser utilizada por cada um no dia a dia de todos. Uma história que pode sustentar-se, e até elevar a outros níveis, o gosto e o interesse que os estudantes, várias vezes demonstrados nas situações observadas, detêm por aquela disciplina.

5.3. PARA UMA DEFINIÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO BÁSICO

A definição de um modelo conceptual referente ao perfil dos professores de história (do 2.º ciclo) do Ensino Básico implicou, de acordo com a *grounded theory*, a construção de categorias de análise, subjacentes a três distintas abordagens de ensino da história, a partir dos dados recolhidos junto dos docentes participantes na investigação e, ainda, tomando em consideração os trabalhos de Fenstermacher e Soltis (1998), Bouhon, (2009) e Moisan (2010).

No que concerne àquelas abordagens de ensino, as mesmas podem ser nas próximas linhas brevemente recordadas, tendo em conta as diferentes dimensões alusivas à prática de ensino da história exploradas.

A abordagem tradicional/de memorização configurou-se como uma visão da história que remete para um passado incontestável. Na escola, o currículo definido pela tutela é referente primordial para as aprendizagens, e o docente somente assume o papel de transmissor daquele conhecimento histórico. Os alunos, por sua vez, memorizam os saberes substantivos, para

depois os reproduzirem nos trabalhos para casa e nos testes escritos.

A abordagem inovadora/de descoberta associou-se à história entendida como conhecimento e método de pesquisa com utilidade para a leitura do presente. O currículo definido superiormente tem de ser adaptado aos contextos por um docente que seleciona recursos didáticos vários e que favorece a ação dos alunos para o desenvolvimento de destrezas históricas. Estas, a par dos conhecimentos substantivos, são avaliadas por via de diferentes instrumentos.

A abordagem crítica/de transformação relacionou-se com uma conceção da história como conhecimento construído e essencial para a reflexão sobre o mundo. O currículo é um documento de apoio, passível de gestão flexível pelos docentes. Estes partem dos conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento do pensamento crítico individual. Os estudantes, com crescente autonomia, interpretam o passado e posicionam-se face ao presente e futuro. Esse processo de maturação é particularmente considerado na avaliação.

Mais uma vez, e também no que diz respeito aos outros participantes no estudo, os professores, procurou-se dar forma a uma análise dos dados descritiva, qualitativa e pautada por aquela metodologia supracitada (Glasser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin, 2002; Morse et al., 2016). Não só por este ser um caminho de opção habitual nos estudos associados à cognição histórica, mas simultaneamente porque permite entender de que forma os processos são vivenciados pelos sujeitos, numa realidade variável e complexa, e os sentidos que se conferem a condições, significados ou ações.

Este estudo, porém, não tem a intenção, nem são suficientes as observações e entrevistas concretizadas, de reduzir a discussão sobre as práticas de ensino reais a generalizações simplistas e restritivas. O objetivo não são as dicotomias do bom/mau, adequado/desadequado, certo/errado. As mesmas não fazem sentido, porque em cada realidade há inúmeras variáveis envolvidas e que se refletem nos resultados alcançados (Dawson, 2006; Pacheco, 2013; Griffiths, 2014). Antes, para aqueles docentes pesquisados, as respetivas práticas de ensino da história de Portugal podem ser caracterizadas e, porventura, ocasionar referenciais que despoletem investigações subsequentes e replicadas, com adaptações necessárias, noutros contextos.

De uma forma geral, os professores, ainda que tendencialmente se enquadrem numa particular abordagem, podem ser associados de modo parcial a outra também. Porque, de facto, são várias, e distintas, as dimensões da prática de ensino contempladas: o olhar para a história como disciplina pode ser um, mas para o currículo outro; os alunos e a aprendizagem não são o professor e o ensino; a avaliação pode suscitar posturas distintas.

Não há, assim, uma só forma de agir que possa resultar com todos os alunos, em todos os contextos, para os diferentes conteúdos. Talvez um só enfoque não se compadeça com todos os estilos de ensino e de aprendizagem (Martínez Valcárcel, 2004).

Revisitando a análise encetada nos subcapítulos anteriores, e inerente aos dados emergentes das entrevistas realizadas e das aulas observadas, torna-se viável, agora, associar cada um dos seis professores participantes às abordagens da prática de ensino estabelecidas. Por aquilo que dizem e vão fazendo em cada aula, pelas posições e opções assumidas, às vezes quase por acaso, pelas idiossincrasias. E, de facto, se três daqueles docentes, de forma muito evidente, se podem enquadrar, quanto às várias dimensões em estudo, num enfoque específico, os outros três professores deambulam entre duas das abordagens definidas.

Quadro 32. Caracterização dos professores relativamente às abordagens de ensino.

ABORDAGENS PROFESSORES	Tradicional / de memorização	Inovadora / de descoberta	Crítica / de transformação
Professora Ana			
Professora Leonor			
Professora Pilar			
Professora Patrícia			
Professora Rita			
Professor Paulo			

Num *enfoque tradicional ou de memorização* pode situar-se a professora Leonor, para quem a história académica surge como uma síntese do passado histórico a ser conhecida pelos alunos. A partir da história escolar, aqueles, eventualmente, podem “interpretar como é que nós chegamos aqui, não interpretar o aqui, porque não temos dados suficientes”. Considerado “completamente inadequado”, mas da responsabilidade do Ministério da Educação, o currículo oficial da disciplina é por aquela docente cumprido, porque assim tem de ser. No entanto, apesar de executar o seu papel de uma forma que pretende eficaz, vai “leccionando a matéria”, “a maior parte do tempo noto que não me estou a fazer entender”. No que diz respeito aos alunos e à aprendizagem, portanto, aqueles têm pouca capacidade para entenderem a história, pela faixa etária e pelo nível de desenvolvimento cognitivo vivenciado. Na verdade, apesar de a professora aparentemente parecer gostar de forma genuína dos seus alunos, tem uma visão sombria das suas capacidades e, uma vez que os estudantes “nem percebem geografia, nem percebem história, nem percebem localização, nem percebem nada, nada”, a sua aprendizagem só pode ser deficitária. Não interpretam, não conhecem vocábulos usados, não se orientam no tempo ou no espaço. Consequentemente, prevalece um ensino centrado nas clássicas exposições do professor, insistindo a professora Leonor nos conceitos a memorizar pelos alunos, ainda que considere que “a maior parte do tempo falo sozinha”. “Normalmente oriento as aulas pelo manual, sigo-o”, sendo aquele artefacto didático recurso preferencial para o trabalho de docente e alunos. A destreza para gerir o comportamento é para a professora Leonor uma forma de “marcar uma posição”, sobretudo porque o estudante tem de saber “acatar ordens na sala de aula”. Inerente a uma abordagem narrativa do ensino, em forma de quase monólogo (Grant, 2014), a avaliação ocasionada centra-se no comprovar dos conhecimentos desejavelmente memorizados, em particular através dos testes escritos.

Quase sintetizando o seu pensamento relativo ao ensino e à aprendizagem da história no 2.º ciclo, disse a professora Leonor:

“considero, de uma forma geral, que os alunos ainda estão pouco autónomos e não conseguem, por eles, localizar no tempo e no espaço ou fazerem o retrato social, económico, cultural do país. Não conseguem, mesmo. E, em história, não há muito por onde simplificar, a terminologia é muito própria”.

Para investigadores como Fertuzinhos (2004, p. 70), esta abordagem tradicional, que tende a não considerar, de facto, as vozes dos discentes, “é moralmente errad[a], porque desacredita o que os estudantes são e o que sabem, e estrategicamente é um erro, porque os estudantes resistirão, não se tornando parceiros ativos no ensino e aprendizagem”.

Por sua vez, a professora Pilar poderá enquadrar-se num *enfoque inovador ou de descoberta*, reconhecendo, desde logo, a história académica como uma disciplina de carácter científico,

mas também com um método de pesquisa próprio que os alunos devem conhecer. Porque “a história cada vez é mais atualidade”, a história escolar favorece, então, o entendimento do presente, procurando a docente que os estudantes a compreendam como um conhecimento útil e relevante na sua vida real e presente. A ação da professora tem sempre como foco o “método da descoberta” e, entre vários recursos e questões lançadas aos alunos, já que “os factos” são importantes, mas “o tempo histórico e a fonte histórica” também, pretende que se aprendam conteúdos históricos a par dessa relação entre o presente e aquilo que foi o passado. Os documentos, enquanto recursos didáticos utilizados, surgem, aqui, com uma nova conceção subjacente, procurando a docente “diversificar com os filmes e os livros, as fontes historiográficas também, para eles não fica[rem] muito restringidos àquilo [manual escolar]”. Essa sua utilização vai além da mera função de ilustração e/ou motivação pelas mãos de uma docente que é, pois, produtora do processo de ensino e de aprendizagem. Atuando e interagindo, os estudantes sabem os conhecimentos substantivos, mas, não sendo estes suficientes por si só, desenvolvem destrezas históricas. Tais aprendizagens são, depois, avaliadas, não apenas por via dos testes escritos, mas também pela participação na aula ou pelos trabalhos desenvolvidos autonomamente pelos alunos, como, por exemplo, as pesquisas sobre temas estudados ou, de outra forma, “trabalhos em que eles percebem que é um passado recente, que os envolve e que é história”.

E é a própria professora Pilar que, pelas suas palavras, resume o entendimento que perfilha sobre o ensino da história:

“[mobilizo] mais o método da descoberta, porque também fui formatada para isso. E tenho pena de não conseguir explorar mais os documentos, de ter mais momentos em que os alunos interagem, procuram a informação, porque, na verdade, se forem eles a chegarem às conclusões, envolvem-se mais nas aulas”.

O professor Paulo, nesta análise, parece ser o docente que realmente se situa de modo mais notório na *abordagem crítica ou de transformação* da prática de ensino da história (de Portugal). Naquela que tende a ser, aparentemente, a sua perspetiva, “aprender história envolve mais do que relembrar (...) a interpretação das memórias, é o ingrediente distintivo da educação” (Bage, 2014, p. 12). E, por isso, a história escolar assume-se como um espaço de reflexão, de discussão e interpretação do saber que se vai construindo, também “para que sejam produzidos efeitos de diálogo” úteis no quotidiano de cada um e, até, na perspetiva mais ampla de transmutação da sociedade. De facto, a escola “existe não para se adaptar à sociedade, mas para transformá-la”, ocasionado aprendizagens e experiências “que eles [os alunos] levem para o seu dia a dia” ou, de forma mais ampla, “a escola é um laboratório onde se testam reflexões e raciocínios, para depois tentar modificar a sociedade”.

Assim, o currículo oficial precisa de ser sobejamente adaptado a uma determinada realidade educativa e, “apoiado pelo Ministério da Educação, deve ser, apenas, um documento complementar de trabalho”. Até porque, aquilo que se almeja para o século XXI tem de ser mais, ou seja, estudantes que, trabalhando de forma autónoma (Lanahan e Yeager, 2008), desenvolvem o pensamento histórico, interpretam os eventos acontecidos, constroem a sua leitura do mundo, ressignificando no presente e no futuro “factos, datas, fontes”. Para tal, há levantamento de ideias prévias, partilha de opiniões individuais, exercícios com fontes, ações individuais ou em pequenos grupos, maioritariamente a partir das representações sobre a história a aprimorar, numa atitude didática essencial para a formulação de um pensamento crítico. A avaliação, por sua vez, faz-se com instrumentos vários, para que se entendam as diferentes aprendizagens

históricas alcançadas, também decorrentes do processo de maturação dos alunos, e, com uma relevância menos exuberante, para que o processo de ensino e de aprendizagem se redirecione sempre que considerado necessário.

Para o professor Paulo, no final, porque “a ação do ser humano é limitada, cheia de falhas, de erros”, a história terá de ser “o referencial, o ponto de partida, a base para eles [os alunos] mudarem as coisas”. E acrescenta, ainda, “não sei se estarei a ser muito utópico, mas é essa a filosofia que me impele”.

A professora Ana, tomando em consideração os dados coligidos, poderá ser associada, na generalidade, a um *enfoque inovador*, mas na dimensão ‘os alunos e a aprendizagem’ talvez não se distancie totalmente do *enfoque tradicional*. No que diz respeito à história escolar e académica, acentua-se aquele conhecimento já elaborado, relativo a “uma ciência que tem regras” e que não nos permite encetar interpretações aleatórias, para além da sua metodologia própria que também deve ser aprendida pelos estudantes. Deste modo, torna-se possível o “conhecimento do país” e uma constante comparação com a atualidade “para eles [os alunos] perceberem a diferença”. Cumprindo uma mais recente conceção alternativa “que defende um papel mais activo para o professor (...) e não mero executor de programas (Magalhães, 2002, p. 147), a professora Ana “já procurava do [seu] modo, antes das Metas aparecerem, reorganizá-lo”, adaptando o currículo oficial às características dos seus alunos do 2.º ciclo. A professora, porém, não deixa de ter os seus momentos “fundamentais” de síntese oral e, ainda assim, também opta por mobilizar recursos, como as imagens ou os documentos escritos, sobre os quais questiona os alunos e promove atividades, tendo ainda o manual escolar como recurso didático significativo para a construção de um conhecimento histórico coerente e não fragmentado. Afirmar-se, assim, uma professora que não é invisível, mas que em simultâneo não é unicamente transmissiva (Grant, 2014). Em relação à dimensão ‘os alunos e a aprendizagem’, a docente parece, de facto, acerrar-se daquela abordagem mais tradicional, afastando algum nível de inovação noutros aspetos denotado. Os estudantes aprendem os conhecimentos substantivos e desenvolvem as destrezas históricas em momentos “em que eles próprios interpretam, descobrem, constroem”, porém, no final, considera-se que apenas “aprendem aquilo que é o básico para perceberem o país onde vivem”. Quase como se não fossem capazes de ir mais além. Na dimensão da avaliação, evidencia-se, novamente, uma abordagem inovadora com o recurso a instrumentos outros, além dos testes escritos, para que se comprovem aprendizagens históricas alcançadas.

De um modo geral, para a professora Ana:

“isto não é tudo uma «história das carochinhas» e eles [os alunos] têm de perceber que nós não podemos fazer interpretações conforme nos apetece. (...) [Além disso], quem faz o Ensino Básico tem de saber datas e momentos fundamentais da nossa história”.

Consideramos ser possível posicionar a professora Rita entre as *abordagens inovadora e crítica*, aproximando-se mais desta última nas dimensões ‘a história escolar e académica’, ‘os alunos e a aprendizagem’ e ‘o professor e o ensino’. O conhecimento histórico é construído a partir dos documentos e, também reconhecendo os saberes já detidos ou o método de investigação da história, os estudantes “compreendem o processo de evolução”. Numa história académica e escolar que permite, pois, que aqueles lidem com “uma visão do mundo atual diferente, mas mais consciente”, afirmando-se, por consequência, como “mais responsáveis (...) e mais preparados para exercer a cidadania”. Para tal, um olhar inovador sobre um currículo “extenso e desajustado” sugere ajustes necessários ou “obriga” à desconstrução do conhecimento, para

que os estudantes o possam aprender. Há, por parte desta docente, uma nova forma de olhar o ensino da história, procurando “jogar com tudo para poder ir mais além”, nomeadamente quando atribui aos alunos “um papel preponderante” na aula e contraria a ideia de que aquele ensino é sobretudo expositivo e centrado no professor. Deste modo, os alunos podem quase viver as épocas históricas na sala de aula, mobilizando os diferentes saberes sobre história para a interpretação do acontecido. Não deixa de ser a professora que seleciona recursos didáticos vários ou atividades “que os ensina[m] a gostar mais de história”, mas de outra forma, e porventura mais ainda, ouve as suas opiniões e representações construídas, também no sentido do seu aprimoramento, privilegiando um pensamento histórico que alcança tempos vários. Assim, os alunos aprendem os conteúdos de história, mas têm a possibilidade de começar a aperceber-se de como é o mundo à sua volta, formando-se, então, como cidadãos ativos, participativos e intervenientes numa sociedade contemporânea que, por eles, pode ser transformada. É com recurso à participação na aula, aos trabalhos individuais e aos testes escritos que se avaliam aquelas aprendizagens concretizadas.

O mais importante para a professora Rita é, talvez:

“fazer com que eles [os alunos] vivam cada época [histórica], para que percebam aquilo que vão aprender”. E é deste modo que vai sentido que “a aula acontece e que os alunos estão agradados, participam e mostram interesse”.

A professora Patrícia, entre o *enfoque inovador e o crítico*, evidencia uma inserção mais clara naquele último no que diz respeito às dimensões ‘a história académica e escolar’, ‘os alunos e a aprendizagem’, ‘a avaliação’. Para aquela docente, a história é um conhecimento que se discute, que se vai aprendendo a construir e, por isso, “na sociedade atual tem um papel fundamental”, sobretudo para se formarem indivíduos que olham o mundo, que pensam sobre ele e que nele intervêm de forma refletida. Mas, para que esta perspetiva possa acontecer na sala de aula é preciso gerir um currículo oficial, que “devia ser menos rígido” por ser colonizador do tempo e das ações dos professores. Como se à pergunta ‘quem se preocupa, de facto, com o que os alunos vão sentindo e pensando?’ apenas houvesse como resposta um professor resiliente, que procura fazer o melhor mesmo no seio de um currículo extenso e obrigatório, de Metas que “condicionam mais ainda”, da falta de tempo constante. Os alunos aprendem uma forma de conhecimento que não são só dados, privilegiando a professora Patrícia a construção de um pensamento assente nos acontecimentos interpretados e nas competências históricas desenvolvidas, porque “quando o aluno memoriza, ele aprende muito bem, mas pensar sobre os factos, isso implica relacionar, tem de haver um processo de raciocínio dedutivo até alcançarem a síntese”. De facto, “tal significa que os estudantes devem adquirir um conhecimento histórico substantivo e compreender os conceitos-chave da História” (Lee, 2008, p. 27).

E pese embora aquela docente se centre no aluno e na sua aprendizagem, valorizando as “estratégias diversificadas”, como a visita de estudo, a dramatização, o filme ou o *PowerPoint* didático, que os alunos muito gostam e “nunca mais se esquecem”, não raras vezes a professora Patrícia ainda tem de ser muito orientadora e atenta aos conteúdos históricos a assimilar pelos alunos. No entanto, o privilegiar de tempos que se queriam maiores para os estudantes partilharem conceções prévias, ouvirem as dos outros, transportarem-se para papéis diferentes denota o corroborar daquela ideia de transformação de que “quando aprendemos sobre «o passado» (...) nós também aprendemos sobre como pensar o nosso passado, presente e futuro, faculdade essencial para alargar a mente das crianças” (Bage, 2014, p. 13). A avaliação, sempre que acontece, direciona-se para as aprendizagens, mas também para a prática de ensino

propriamente dita, sustentando-se em instrumentos vários. É, pois, um processo que a docente adapta e flexibiliza face às características específicas dos sujeitos, já que aqueles instrumentos avaliativos não podem ser utilizados de igual forma com todos os alunos.

Numa espécie de súmula da sua ação como docente, a professora Patrícia exaltou “o dia a dia”, adotando uma postura que não é agora “menos exigente”, antes assenta num olhar diferente para a profissão e que valoriza, junto dos alunos, “o esforço e o trabalho”. Hoje, quando consegue que alguns deles tenham “prazer pela descoberta do passado”, a docente entende que “apesar de todos os constrangimentos, o ano letivo foi produtivo”.

O recurso constante às asserções dos docentes proferidas aquando das entrevistas ou aos registos resultantes do processo de observação foi, de facto, fator essencial para a compreensão das práticas de ensino da história daqueles seis professores intervenientes. Porventura, para o delinear dos ‘nossos’ perfis dos professores de história do Ensino Básico.

Estudamos e fitamos, assim, conceções e atuações, narrativas construídas e intenções perfilhadas, objetivos definidos e finalidades alcançadas. A par dos constrangimentos que impedem ações, de burocracias que condicionam papéis (mais) ativos e interventivos, das diretrizes oficiais que quase só requerem cumprimento.

Procuramos construir um saber novo, particular e inerente à intencionalidade da investigação levada a cabo. O saber as representações que, no Portugal dos dias de hoje, também os professores vão construindo sobre a história (de Portugal), e que transparecem nas suas práticas de todos os dias na sala de aula. Ou seja, procurou-se conceptualizar aqueles que são os enfoques assumidos por professores que, atualmente, lecionam História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico. Porque, de acordo com dimensões várias que enformam tal processo de ensino e de aprendizagem, podemos reconhecer abordagens mais tradicionais, mais inovadoras ou mais críticas. Sem rotular cada um dos professores, antes procurando perceber com que sentido(s) a história de Portugal é ensinada nas salas de aula portuguesas e de que forma os professores fazem das suas crenças, representações ou idiossincrasias pessoais intervenientes outros naquele processo. Para além dos fatores contextuais incontornáveis, dos alunos que naquela faixa etária frequentam aquele nível de ensino, de uma disciplina que é mais do que história contada.

CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES FUTURAS

6.1. CONCLUSÕES FACE AOS OBJETIVOS

Ao longo das próximas páginas apresentam-se as conclusões alcançadas face ao percurso investigativo seguido e, ao mesmo tempo, assinalam-se as limitações com as quais nos confrontamos no decurso do trabalho realizado. Além disso, pretendemos apontar linhas de investigação futuras, que, de alguma forma, possam contribuir para ampliar ou complementar saberes então construídos no âmbito da educação histórica ou motivar eventuais atuações no que concerne ao ensino e à aprendizagem da história (de Portugal).

Perante a intenção genérica inicial desta investigação, de perceber o que está a acontecer nas aulas de história, no (2.º ciclo do) Ensino Básico, em Portugal, a resposta tem de ser, quase em jeito de provocação, circunstâncias várias e originais, também fundadas nas representações elaboradas por alunos e professores e retratadas, em parte, nos seus discursos adotados.

Cada um daqueles sujeitos que participam no processo de ensino e de aprendizagem, nas salas de aula, constrói imagens ou conceções pessoais sobre tudo aquilo que enforma tal atividade diária. Mais ainda, e parafraseando Barca e Gago (2004, p. 30), “o ser humano não é apenas um ator no papel que o seu tempo e espaço lhe destinaram, é agente, é um fazedor do seu próprio tempo”. Assim, é em cada situação vivenciada que uns e outros vão construindo os seus saberes, pensando sobre o que se ensina e sobre o que se aprende, atuando com determinados propósitos e, de alguma forma, criando um tempo que é seu, real, presente.

Por sua vez, se o conhecimento histórico emerge, também, como ferramenta para a leitura do mundo (Chartier, 2007), o mesmo, entendido de modos particulares, ocasionará perceções várias do que se conta sobre esse mundo. Por isso, cada vez mais se considera dotado de sentido um ensino da história orientado para a vida, marcada pela encruzilhada do tempo, e a sua aprendizagem como um desenvolvimento de competências (Rüsen, 2005a; Seixas e Morton, 2013; López, Miralles, Prats e Gómez, 2017) que são mais do que só conhecimentos assimilados e que beneficiam uma intervenção refletida naquele mundo.

Talvez esse processo ainda não o seja, totalmente, pese embora possa vir a concretizar-se, quando, no contexto de sala de aula, a explicação histórica, em conjunto elaborada, providenciar uma compreensão construída e que deixa ‘ver’ a realidade humana como uma miríade de formas do passado, do presente e, até, do futuro. Quando, por outras palavras, a história tenha como função assumida, tal como sugere Santacana (2017), a de auxiliar os sujeitos no entendimento do ser humano e de toda a sua complexidade. Mais do que contribuir para que se doutrine alguém, para que se criem bons patriotas, para que somente se justifiquem ações do passado ou para que se manipulem e manietem os indivíduos.

A identificação, interpretação e análise do sucedido nas aulas daquela disciplina em particular e num específico nível de ensino, sejam a vivência da atividade profissional de ensinar história pelos professores ou os conhecimentos sobre a história do país que os alunos constroem, permite-nos, pois, sintetizar considerações alusivas a cada um daqueles grupos de intervenientes na investigação.

Antes, no entanto, recordam-se os objetivos geral e específicos definidos para a investigação, pois é a partir destes que mais sentido faz a apresentação das conclusões alcançadas.

OBJETIVO GERAL

Identificar e interpretar os discursos e as práticas dos professores referentes ao ensino da história e as narrativas dos alunos sobre a história de Portugal, como vias de acesso ao que acontece nas aulas de história no 2.º ciclo do Ensino Básico, não omitindo o papel assumido por outros contextos alheios à escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

ESTUDANTES	PROFESSORES
1 <i>definir as atitudes e preferências dos estudantes em relação à história enquanto área científica e ao seu ensino nas salas de aula</i>	5 <i>apontar as características da formação profissional e a sua influência na construção da identidade profissional dos professores de história do Ensino Básico</i>
2 <i>descrever as representações construídas particularmente sobre a história de Portugal: personagens e acontecimentos relevantes</i>	6 <i>descrever o entendimento assumido em relação às funções sociais e educativas da história</i>
3 <i>caracterizar, a partir de narrativas redigidas, o nível de desenvolvimento dos conhecimentos históricos substantivos e das destrezas do pensamento histórico (historical thinking)</i>	7 <i>analisar os métodos de ensino e os tipos de atividades adotados nas respetivas aulas de história lecionadas</i>
4 <i>analisar as relações existentes entre a história de Portugal aprendida e a construção de uma identidade nacional portuguesa ou de maior alcance</i>	8 <i>propor categorias conceptuais que permitam analisar as práticas de ensino assumidas pelos professores</i>

Em consonância com a síntese anterior, expõem-se, então, as considerações granjeadas relativamente a estudantes e professores, a partir dos dados recolhidos e, posteriormente, analisados.

Objetivo 1: *Definir as atitudes e preferências dos estudantes em relação à história enquanto área científica e ao seu ensino nas salas de aula*

No que diz respeito às atitudes face a uma área científica que é a História, os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico participantes, na sua maioria, evidenciaram uma predisposição positiva relativamente à aprendizagem da mesma, parecendo difícil dissociá-la da sua presença escolar. Não é uma disciplina de relevância tão reconhecida quanto o Português ou a Matemática, porque as razões curriculares e examinadoras continuam a pesar, antes se materializa num manual escolar, tradicional objeto de estudo e de preparação para as provas, e na audível voz de um professor que transmite os principais saberes a recordar depois.

A história, ainda que pudesse contribuir para que os estudantes “estejam atentos aos seus próprios olhares e aos olhares dos outros sobre o mundo e sobre os muitos outros mundos possíveis (Melo et al., 2008, p. 58), é, para eles, sobretudo fonte de cultura geral e contributo para a formação identitária individual. Não tem, aparentemente, utilidade presente ou futura, porque o imaginário conservador e essencialista dá conta de uma tradicional narrativa cronológica, tecida pelas situações de crise política e pelos conflitos bélicos e pontuada pelos momentos gloriosos ou heróis nacionais, maiores do que os vulgares sujeitos de todos os dias. A origem

e a tradição são os elementos que unificam a atual nação portuguesa e, como tal, a identidade coletiva traça-se por via do encantamento e do ‘olhar para trás’ (Gago, 2007).

São estas percepções coincidentes com as que, a nível internacional, têm sido, com recorrência, constatadas por diferentes investigadores (Fuentes, 2004; Merchán, 2007; Audigier e Fink, 2010; Barton, 2010a). Efetivamente, as atitudes em relação à história assumem-se como favoráveis, enquanto área significativa para a ampliação dos saberes de cada um, num sentido mais geral, e as inerentes apreciações sobre a disciplina remetem, também, para a percepção do acontecido na sala de aula. Por isso, se a história ainda é uma lição de nomes, datas e factos, maioritariamente políticos, a decorar por cada um, a razão dessa representação construída reside nos papéis assumidos por docentes e estudantes, pelo significado conferido à avaliação, pelo tipo de tarefas que na sala de aula se vão concretizando. Numa perspetiva generalizada, extensível a diferentes contextos, a história não se afirma, para a maioria dos estudantes, como contributo para o desenvolvimento da consciência cívica dos sujeitos, de atitudes reflexivas e críticas face a um mundo que é plural.

Objetivo 2. *Descrever as representações construídas particularmente sobre a história de Portugal: personagens e acontecimentos relevantes*

Para os estudantes inquiridos há quatro principais episódios de uma história de Portugal cada vez mais mediatizada nos meios públicos e sociais (Fundação de Portugal; Descobrimentos; Ditadura Salazarista; Revolução do 25 de abril de 1974) e duas personagens que mais se destacam: D. Afonso Henriques e Salazar. Prevalece, pois, uma consciência histórica de tipos tradicional e exemplar, que parece não querer compreender o passado do país menos simpático ou mais estranho (Lee, 2003).

Assim, o romantismo com que se olha o acontecido permite evocar o principiar da identidade nacional pela irrefutável intervenção do herói mitificado que é D. Afonso Henriques; o apogeu da nação, marco no orgulho português, alcançado aquando dos Descobrimentos e que os discursos oficiais e as opiniões populares continuam a exaltar; a época do Estado Novo, ou seja do Salazar ‘salvador’ das economias do país; o mito revolucionário português, a Revolução dos Cravos, enquanto acontecimento recente que proporcionou o alcance da liberdade perdida. Sem que hoje, aparentemente, a intervenção dos agentes da atualidade possa continuar o decurso da história.

Há, depois, um esquecimento seletivo de uma história que parece não ser para contar. E, assim, sonega-se o acontecido, desde a colonização ‘dos outros’, aquando da expansão marítima iniciada no século XV, até aos atos repressivos vividos durante a ditadura salazarista. Salienta-se, então, uma aprendizagem sob a forma de registo memorial que, não raras vezes, se faz de silêncios em relação ao passado, quase como uma imposição de uma ideologia dominante ou como uma certeza intrínseca à estrutura social.

Diferentes perspetivas internacionais (Egan, 1997; Liu et al., 2005; Liu e Sibley, 2015; Paéz, Bobowik e Liu, 2017) têm também evidenciado que o conhecimento histórico escolarizado surge como uma aprendizagem de momentos de rutura e que são as personalidades individuais que se sobrepõem aos agentes coletivos, porventura num reflexo dos ideais individualistas que se afirmam no mundo contemporâneo.

Há, em simultâneo, um carácter afetivo subjacente à valorização de determinados factos acontecidos e personagens, assente numa compreensão quimérica, de sentidos emocionais e que se relaciona com representações sociais construídas e partilhadas.

E distintas investigações (Castorina, 2005; Barton, 2010a; Moscovici, 2010; Paéz e Liu, 2010) têm retratado, ainda, que as mensagens históricas, às quais os indivíduos acedem a partir

de fontes várias, acarretam funções de categorização, contribuem para validar mitos, definem modelos de heróis e, por isso, continuam a emergir nas perceções daqueles como figuras e histórias com um simbolismo latente. O conhecimento histórico dos alunos está, por essa razão, legitimado.

Objetivo 3: *Caracterizar, a partir de narrativas redigidas, o nível de desenvolvimento dos conhecimentos históricos substantivos e das destrezas de pensamento histórico (historical thinking)*

No que concerne aos conhecimentos históricos substantivos, os estudantes manifestaram deter uma perceção memorial do acontecido, em consonância com o apresentado nos manuais escolares ou perfilhado pelo currículo oficial da disciplina, por vezes marcada por incorreções cronológicas e omissões ou distorções que favorecem o orgulho decorrente da história do país. Assim, mais do que contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um, aquele saber de história é um meio utilizado para a formação de uma identidade nacional estruturada e francamente positiva.

Não pode ser expectável que a aquisição dos conhecimentos de história, pelos alunos, seja condição *sino qua non* para o desenvolvimento das competências históricas (Boix-Mansila, 2000). Não o é. Os estudantes inquiridos evidenciaram, pelas suas narrativas redigidas, que mais desenvolveram, enquanto dimensões do pensamento histórico, a relevância e o tempo histórico, salientando-se, na outra face, a dimensão ética e, mais ainda, a causalidade. Por um lado, num discurso claramente simplificado, explicitam a importância de acontecimentos e personalidades e são capazes de contar mudanças ou permanências ocorridas entre tempos diferentes, valorizando em particular a localização cronológica dos eventos históricos. Por outro lado, e pela exigência de um raciocínio de contornos mais subjetivos e de uma argumentação que ultrapasse o domínio mais básico das potencialidades comunicativas da linguagem, não relacionam, com tanta frequência, os factos acontecidos e que podem ser, em simultâneo, causas e consequências de outros, nem apresentam, em relação aos mesmos, ponderações críticas e contextualizadas. Constata-se, assim, a vivência de uma aprendizagem explícita, que incluiu, com maior consequência, a comparação entre ações e fenómenos sucedidos ou o manuseamento de conceitos temporais.

Na sequência do já entendido, neste âmbito, por autores diversos (Kölb e Straub, 2001; Wineburg, 2001; VanSledright, 2011, 2014; Domínguez, 2015; Chapman, 2016), também com este trabalho foi possível concluir que o alcance de níveis de progressão cada vez mais elevados, no que se refere às várias dimensões do pensamento histórico, implica aprendizagens significativas e que permitam interpretar, face a um contexto enformado por olhares, ideais ou princípios próprios, os factos históricos que são consequências e/ou, às vezes, causas de outros e, ao mesmo tempo, analisar, com espírito crítico, qualquer trama narrativa que se tem de perceber sempre incompleta. Instigando-se, nessas situações proporcionadas, um saber mais amplo sobre história, portanto essencial para se entender a complexidade de um passado que não deixa de ser presença no hoje e para se promover uma participação ativa nas sociedades atuais, olhando o futuro. Porque também desta forma, e não espontaneamente, é possível aprimorar-se o pensamento histórico (Van Drie e Van Boxtel, 2007)

Objetivo 4: *Analisar a relação existente entre a história de Portugal aprendida e a construção de uma identidade nacional portuguesa ou de maior alcance*

Tomando em consideração os dados recolhidos, pudemos verificar que os alunos do 2.º ciclo tendem a evidenciar uma identidade portuguesa desenhada a partir do ditame da unidade

nacional, com base naquilo que aprenderam na aula da disciplina, e que condiciona, a par de razões outras, o seu entendimento mais intrincado da história (de Portugal). Por isso, são amplamente frequentes as referências aos portugueses, como o “nós”, em oposição a todos os outros que são “eles”. Há, pois, uma perceção atemporal do tempo, uma espécie de comunidade imaginada que mantém as características do passado, mais ou menos desde 1143. E, assim, um sujeito, mais utópico e simplificado do que histórico, pode, de modo indiferenciado, emergir daquele território de ontem que, na verdade, não se diferencia do de hoje.

Os alunos estudam História e Geografia de Portugal, numa designação da disciplina que, por si só, evidencia o privilegiar de factos e personalidades históricas sob a perspetiva nacional portuguesa. Deste modo, e ainda que muitas vezes o possa ser de uma forma que não é subordinada, assiste-se a um sentimento nacionalista que é estimulado e que vai permitindo, aos jovens alunos, justificar as diferentes atuações concretizadas pelos portugueses de outros tempos e contextos num sentido tautológico e essencialista. E é este um dos mais poderosos contributos para o desenho de uma identidade nacional estável e favorável e não tanto para a consolidação de uma consciência histórica que contempla, também, a perspetiva, a intenção, o desejo dos ‘outros’.

Assim como alguns investigadores provenientes de realidades outras têm sugerido (Carretero e Van Alphen, 2014; Carretero, 2017; Paéz, Bobowik e Liu, 2017), aquele sentimento de pertença desenvolvido, dentro e fora das quatro paredes da sala de aula, contribui para que os estudantes aprendam com mais sentido e significado a sua identidade coletiva em detrimento das restantes. O olhar ingénuo que os acompanha traduz-se numa leitura da história que primordialmente se faz de modo positivo, não raras vezes distante da criticidade e problematização requeridas.

E ainda no que diz respeito ao nível interno, aos factos que eventualmente não ultrapassaram as fronteiras nacionais, em consonância com os discursos sociais revisionistas (Loff, 2008; Soutelo 2014a, 2014b), ocultam-se fenómenos que comprometem, aligeiram-se ações que envergonham, disfarçam-se intervenções questionáveis, sem que se possa esquecer que os mesmos foram abordados em contexto da aula de história. Porque continua a haver, às vezes de forma inconsciente, uma identidade nacional portuguesa que se deseja mais meritória de exaltação gloriosa do que qualquer outra.

Recuperando, agora, os objetivos específicos que nortearam a dimensão da pesquisa relacionada com os docentes, apresentam-se, a seguir, as conclusões que se obtiveram face a cada um deles.

Objetivo 5: *Apontar as características da formação profissional e a sua influência na construção da identidade profissional dos professores de história do Ensino Básico*

A diversidade da formação inicial experienciada pelos docentes participantes tornou-se, desde logo, evidente, num testemunho de uma realidade que é, aliás, transversal a nível nacional. E se dois professores houve, aqueles que detêm menor tempo de exercício profissional, que ingressaram de imediato na via de ensino da história, a maioria, por sua vez, cursou a via científica, nem sempre de história, e só depois concretizou a profissionalização em serviço.

Aparentemente, os professores detentores de formações profissionais mais recentes, e à partida associadas a uma clara intenção do ensino da história, parecem mais motivados para uma outra forma de estar e de encarar a educação, defendendo repetidamente atitudes pedagógicas que precisam seguir um sentido mais inovador. Porventura, são também aqueles que vivenciaram menos anos de profissão, ainda, e, como tal, foi menor o tempo que tiveram para se deparar com o excesso de tarefas burocráticas e administrativas. Estas, muito associadas

a prescrições nacionais, dimensões avaliativas, exigências internas, tendem a minar o trabalho docente e a aborrecer, desmotivar e, mesmo, frustrar quem, de há vários anos a esta parte, assiste ao crescimento de tais ações que nada se relacionam com a real intencionalidade que subjaz à profissão docente.

Ainda assim, foi possível concluir que, apesar das limitações da formação experienciada ou das contingências laborais, há também professores com mais tempo de serviço docente que, de forma quase estoica, têm construído uma identidade profissional cada vez mais ajustada às mudanças sociais e culturais acontecidas. São, então, retratos de resistência consentida às pressões e condicionamentos que não deixam de se multiplicar e que parecem querer distanciar o professor daquela que é a sua tarefa primordial, ensinar alguma coisa a alguém.

De forma inequívoca, a perspetiva biográfica e pessoal, própria de cada indivíduo, neste caso a formação profissional dos professores, influencia um trabalho que é quotidiano, refletindo-se no modo como a profissão é assumida, na relação que é estabelecida com o conhecimento e com os outros, no comprometimento face a projetos ou atividades várias (Goodson, 2003, 2004; Bolívar, 2011, 2012; Leite, 2011).

Como tal, os diferentes professores participantes, a partir dos seus relatos partilhados, denotaram, com maior ou menor incidência, a relevância de uma formação profissionalizante que incite a ações posteriores de reinterpretação do currículo nacional, de reflexão face ao trabalho a desenvolver na sala de aula, de ponderação entre várias opções possíveis, mais do que a uma modesta especialização em técnicas e saberes restritos. Para esta disciplina em particular, os conhecimentos históricos e pedagógicos podem assim ser incorporados na construção de um saber docente mais amplo.

Objetivo 6: *Descrever o entendimento assumido em relação às funções sociais e educativas da história*

A descrição realmente concretizada permitiu-nos verificar que as conceções dos professores relativamente às funções sociais e educativas da história são diferentes, não havendo uma delas que se destaque significativamente face às restantes.

Contam-se, ainda, exemplos de professores signatários de uma perspetiva mais tradicional e unidimensional, associada a uma história que é essencial para o acesso à herança cultural acumulada ao longo do tempo e capaz de estimular o sentimento patriótico dos sujeitos. A disciplina surge, assim, amputada de uma parte do seu conteúdo e das potencialidades inerentes, destacando-se a opção por um ensino mais académico da mesma. Em consonância com o que outros autores haviam já constatado (Bouhon, 2011; Harris e Burn, 2016), para aqueles docentes, a história afirma-se como um conjunto de saberes definitivos, sem que existam diferentes evidências ou multiperspetivas ou sem que se possam colocar questões várias e alcançar conclusões aparentemente contraditórias.

Num outro sentido, emergiu uma perspetiva mais útil da história, com a possibilidade de aplicação prática pelos sujeitos, particularmente na sua orientação temporal que se deve fazer entre o passado e o futuro. Assim, por razão do desenvolvimento de uma consciência histórica que não se restringe a tradições e exemplos, a história tem como função, também, dar a conhecer os diferentes pontos de vista existentes, para além daquele que é assinado por uma nação em particular, porque o mundo é, ele mesmo, cada vez mais diverso e multicultural.

Alguns professores entrevistados mostraram-se, por sua vez, e na linha de pensamento de autores vários (Barton e Levstik, 2004; Lee, 2008; Virta, 2008; Bickford, 2013), defensores de uma visão mais inovadora e, portanto, de uma história que, educativa e socialmente, tem como função ocasionar a mudança protagonizada pelos próprios alunos. Para isso, é necessário que

promova o entendimento da evolução acontecida ao longo do tempo, a percepção de tempos que são diferentes, a reflexão sobre os factos, a compreensão crítica de visões perfilhadas. Aquela função transformadora pressupõe, para os docentes entrevistados, a formação de sujeitos responsáveis, questionadores, que querem pensar, atuantes. Ou seja, a preparação dos mesmos para a vida nas sociedades democráticas e para a compreensão, e aceitação respeitadora, dos inúmeros valores, crenças ou características individuais que aí podem coabitar.

Objetivo 7: *Analisar os métodos de ensino e os tipos de atividades adotados nas respetivas aulas de história lecionadas*

Genericamente, pudemos perceber que, na aula de história, a construção do conhecimento ainda é responsabilidade maioritariamente assumida pelos professores. Quer seja pela presença de atividades de exposição oral, sendo o docente o orador principal perante uma plateia de alunos que, passivamente, vão escutando; pela definição das sequências de tarefas que assumem ou pela seleção dos documentos históricos a utilizar na aula e cuja análise é regulada pelas suas questões. Como tal, as atividades mais tradicionais, como sublinhar conteúdos substantivos no manual, copiar para o caderno esquemas desenhados no quadro, anotar respostas ou sínteses ditadas ou ouvir as apresentações orais dos conteúdos, às vezes de forma quase ininterrupta, foram observadas nas diferentes aulas contempladas para esta investigação.

Apesar deste modelo mais conservador se ter verificado naquelas classes portuguesas, de resto em consonância com o concluído por diferentes estudos internacionais (Wineburg, 2001; Yeager e Van Hoover, 2003; Barton e Levstik, 2004), e corroborado pelos alunos inquiridos para esta pesquisa, as atividades que promovem a intervenção dos alunos nos momentos de ensino ou aquelas outras realmente ocasionadoras de uma aprendizagem situada parecem, de modo paulatino, entrar nos contextos portugueses. Concluímos, então, que a maioria dos professores tem permitido aos estudantes ações intelectuais maiores, nomeadamente, a análise de mapas ou imagens, o preenchimento individual de informações numa tabela ou cronologia, a resposta, oral e escrita, a questões colocadas. E de forma mais residual, mas notada, alguns docentes tentam adotar um olhar inovador relativamente às práticas de ensino da história, promovendo a realização de jogos históricos, de pequenas dramatizações ou de trabalhos de pesquisa, numa adoção de métodos de trabalho que visam a interação, o diálogo, a partilha de saberes e a mobilização da história para o quotidiano de cada um.

Em parte, a opção pelo caminho mais convencional para o desenho da aula de história, associa-se à resistência, também assumida pelos professores participantes, em reconhecer que, de facto, os alunos podem assumir um papel ativo na construção do seu saber. Esta dúvida latente, que foi já relatada por autores internacionais nos seus estudos (Hartzler-Miller, 2001; Yilmaz, 2008), sustenta-se, no caso desta pesquisa nacional portuguesa, na percepção de que os alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico ainda dispõem de um vocabulário pouco diversificado, por isso condicionador de interpretações mais amplas e profundas, de pouca experiência no âmbito da disciplina de história ou na execução de atividades particulares, como, por exemplo, trabalhos de pesquisa. Porém, constatamos que o que daí tem resultado, mais não é do que um aluno pouco interventivo, autónomo ou autorregulado, a par de um conhecimento que não se constrói, que se adia para depois, que parece ter de ser assim. E os docentes, por sua vez, não negam tal constatação, antes a antecipam pelas suas próprias palavras.

Objetivo 8: *Propor categorias conceptuais que permitam analisar as práticas de ensino assumidas pelos professores*

As categorias de análise definidas tiveram como propósito primeiro a caracterização da prática de ensino da história dos docentes participantes, também no sentido de se delinearem perfis esclarecedores das formas de ensinar perfilhadas pelos professores de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Para tal, mobilizaram-se as representações construídas pelos professores, num cruzamento permanente entre o conhecimento em construção e as informações recolhidas, definindo-se, depois, uma teoria relacionada com os modos de ação e de interação percecionados. Pudemos, deste modo, aproximar as atuações quotidianas de cada docente às abordagens conceptuais definidas.

Concluímos que as abordagens ou enfoques de ensino, inspiradas nos trabalhos de Fenstermacher e Soltis (1998), Bouhon (2009) e Moisan (2010), haviam de tomar em consideração as dimensões que, no nosso entender, enformam o ensino da história: história escolar e académica, currículo e planificação, aluno e aprendizagem, professor e ensino, avaliação. Resultaram, então, três abordagens distintas ou, por outras palavras, três formas diferentes de se encarar o ensino da história: tradicional/de memorização; inovadora/de descoberta; crítica/de transformação.

À abordagem tradicional quisemos associar um professor com um papel marcadamente técnico e fundamental na dinâmica de sala de aula, assim como um ensino expositivo de uma história que somente favorece a aquisição de cultura geral por parte dos alunos. Por sua vez, a abordagem inovadora pareceu-nos concernente com a perspetiva de um professor que pode ser um orientador dos estudantes na descoberta do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, considerando as suas necessidades e interesses de aprendizagem, para além de um ensino que precisa de acontecer no sentido de o aluno adquirir conhecimentos e desenvolver atitudes intelectuais que lhe permitam tornar-se historicamente competente. Optamos por relacionar a abordagem crítica, em traços gerais, com um professor comprometido com as crenças de ensino defendidas e que, mais do que os conteúdos por si só, valoriza o entendimento dos mesmos, enquanto mote para o desenvolvimento do pensamento crítico ou das capacidades de indagação e problematização, bem como com um modo de pensar que é já muito característico da história.

No final, a conclusão mais significativa inerente àquele objetivo definido revela que os professores, pelo que dizem e fazem na sala de aula, pelas posições e opções que assumem, pelas características individuais que detêm, tendem a enquadrar-se numa particular abordagem definida, ainda que possam ser associados, numa ou noutra dimensão, às outras abordagens. Porque, de facto, uma só forma de atuar não se compadece com as especificidades várias de todos os alunos, não resulta em todos os contextos da mesma forma, não se ajusta à diversidade de conteúdos históricos a abordar. Em suma, um só enfoque não é compatível com todos os estilos de aprendizagem e o professor, se atento e empenhado na sua prática de ensino, reconhece e contempla tal facto nas suas decisões diárias.

6.2. DOS LIMITES DA INVESTIGAÇÃO A OUTRAS PESQUISAS POSSÍVEIS

Este trabalho de pesquisa constituiu um estudo condicionado no tempo e no espaço. No tempo, porque não se prolongou indefinidamente, adaptando-se ao período possível para a sua concretização e no espaço, porque se situou num país particular e, ainda, num só distrito do mesmo.

Apesar de se ter entendido significativo o seu desenvolvimento, há alguns aspetos que podem ser apresentados, a seguir, porque denunciadores de eventuais limitações que também

marcaram a investigação.

- **Limites inerentes ao desenho da investigação:** algumas dúvidas podem ser suscitadas em relação aos métodos de análise dos dados utilizados, se mais quantitativos ou mais qualitativos, ainda que na tese se defenda e explicita a combinação de ambos; no que diz respeito aos participantes, apontam-se as contingências subjacentes ao seu carácter voluntário e, sobretudo, o facto dos mesmos se encontrarem todos no distrito do Porto, em Portugal, condicionando alcances mais amplos para as conclusões conseguidas; quanto aos instrumentos de recolha de dados seleccionados: o uso do questionário, com os estudantes, ainda que tenha permitido um acesso mais fácil e extenso à informação pretendida, limitou a riqueza possível dos resultados, o que se procurou colmatar por via de breves conversas no momento de aplicação do mesmo; as entrevistas e observações concretizadas poderiam, certamente, ter sido depuradas de forma mais pormenorizada e abrangente.

- **Limites inerentes ao marco teórico:** é possível que a fundamentação teórica elaborada tenha sido particularmente influenciada pelos contextos português e espanhol, dada a proveniência da autora e orientadores desta tese, o que, com alguma consequência, poderá ter ocasionado um mais fácil acesso a resultados de investigações outras e a informações várias nessas realidades nacionais. É ainda de realçar que, apesar de se terem procurado diversificar as referências mobilizadas, aquelas que remetem para os panoramas europeu e norte-americano tenderão a prevalecer, porventura pela sua divulgação mais habitual e rapidamente acessível no contexto de desenvolvimento deste trabalho.

- **Limites inerentes às técnicas de tratamento dos dados recolhidos:** seguramente, os dados de carácter quantitativo poderiam ter sido tratados com recurso a técnicas mais sofisticadas, tais como as que se têm utilizado em alguns outros trabalhos de investigação, sobre as representações sociais, que também recorrem à associação de palavras. Ao mesmo tempo, a mobilização de ferramentas informáticas, para a gestão e análise das narrativas de estudantes e professores, como ATLAS.ti ou outros semelhantes, decerto teria reflexos positivos nos resultados alcançados.

- **Limites inerentes à relação entre instituições de Ensino Superior e organizações educativas de Ensino Básico públicas e privadas, ou entre investigação e inovação:** o acesso às escolas nem sempre é permitido aos investigadores, surgindo inúmeros entraves burocráticos e institucionais que, naturalmente, condicionam o contacto com alunos e professores enquanto eventuais participantes numa investigação. Assim, os conhecimentos detidos, junto de alguns contextos, são, muitas vezes, um contributo favorável para o desenvolvimento de uma pesquisa desejada.

Sob um outro olhar, entendemos que esta pesquisa poderá assumir-se como um ponto de partida, ou um exemplo, para outros estudos complementares ou de acordo com outras perspetivas orientados. Ideias que a seguir se elencam, de entre tantas mais que farão sentido se, também assim, acontecerem:

- as representações e narrativas de professores e alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre a história (de Portugal) noutros contextos locais, portugueses, ou em realidades internacionais, sobre a história de outros países;

- ampliando a amostra de alunos intervenientes, interpretar as suas narrativas relativamente a conteúdos específicos da história de Portugal, como o colonialismo acontecido durante a expansão marítima portuguesa iniciada no século XV ou a ditadura salazarista. Assuntos particularmente sujeitos ao revisionismo histórico, que acalenta o orgulho patriótico, mas que

leccionados a partir de recursos históricos vários ou de perspectivas outras poderão, porventura, ocasionar representações distintas;

- estabelecer uma análise comparativa entre as conceções construídas por alunos portugueses e as conceções elaboradas, nomeadamente por estudantes da mesma idade (10 ou 11 anos), mas oriundos de um país colonizado, sobre aquele processo de colonização levado a cabo, por Portugal, nesse mesmo território;

- aumentando a amostra de docentes participantes, avaliar uma eventual relação mais estreita entre as características da formação inicial dos professores de história do 2.º ciclo e a sua atuação em contexto de sala de aula. De alguma forma, perceber se um particular perfil de professor do Ensino Básico pode ser, inequivocamente, associado a um determinado quadro formativo ou se tal padrão não se verifica em circunstância alguma.

6.3. IMPLICAÇÕES FUTURAS DA INVESTIGAÇÃO

Ahora (...), cuando la Historia corre el peligro ser laminada como materia de enseñanza, cuando desde ángulos ideológicos diversos se la substituye por mitos y relatos vacios, cuando los docentes ven sustituir el estudio del pasado por mascaradas folclóricas, es importante plantear qué es lo que habríamos enseñar (Santacana, 2017).

Sob a forma de sugestões, alguns apontamentos podem ser listados, com base nas anteriores conclusões registadas. São, estas, reflexões que aludem, de alguma forma, ao tipo de história que faria sentido estar presente nas aulas da disciplina e às especificidades da formação e desenvolvimento profissional dos professores, num sublinhar de particulares ideias que parecem assumir-se, cada vez mais, como essenciais no âmbito do ensino e da aprendizagem da história, também em Portugal.

- Os estudantes do 2.º ciclo do Ensino Básico precisam de entender a história para além dos factos e das personalidades de carácter político, que aparecem, constantemente, nas narrativas difundidas na realidade escolar ou nos símbolos de todos os dias. Reitera-se a importância de aprenderem a pensar historicamente, a partir de desafios cognitivos que permitem inferir, argumentar, compreender o debate histórico, de forma crítica e abstrata. Este terá de ser um percurso progressivo, marcado pela ampliação das competências inerentes ao uso da linguagem e à mobilização, no discurso, de argumentos válidos e responsável pela desconstrução de pré-conceções assumidas tacitamente, sem ponderação, assim como por uma inequívoca orientação temporal que correlaciona momentos distintos.

- Mais ainda, a história, para os estudantes, não poderá ser considerada como um relato cronológico, único e em relação ao qual, em simultâneo, se aceita o branqueamento de ações ou intervenções, no sentido da exaltação do mais positivo e valorizável. É essencial que a entendam como ocasionadora de pontos de vista e interpretações plurais (Chapman, 2016), como feita de factos mais meritórios e de outros nem tanto assim, como uma memória que pode ser problematizada sem as lentes dos juízos morais ou da emotividade. Desta forma, experimentarão o desenvolvimento de uma consciência histórica ontogenética (Rüsen, 2010a), com as diferentes dimensões de tal pensamento devidamente aprimoradas, bem como a formação de uma identidade nacional mais crítica e menos fantasiosa ou, até, saudosa. Efetivamente, um olhar racional e questionador face à história (de Portugal) permite que, no que diz respeito àquele tempo e àquele espaço, se justifiquem a intencionalidade e as especificidades de cada atuação humana surgida no seio de condições várias: políticas, económicas, culturais ou sociais

(Carretero e Borrelli, 2007). Porque, na verdade, nenhuma justificação se pode resumir a uma explicação onírica ou pessoal.

- Na sala de aula, os alunos querem, e devem, vivenciar outras experiências de aprendizagem, para além da singela leitura do manual escolar ou da audição inócua de um professor transmissor de informações e dinamizador de tarefas técnicas e mecânicas. Um conhecimento competente (Domínguez, 2015) será aquele que proporcionar, aos mais novos, um modo distinto de pensamento, fundamental para o entendimento mais nítido de si e dos outros (Van Borries, 2016). Para que, em história, tal pensar aconteça, afirma-se como premente a diversificação de estratégias de trabalho, a partir de recursos vários, investindo-se nas que permitem que os alunos se envolvam nas atividades e que, em simultâneo, se tornem capazes de interpretar o conhecimento do passado e de entender o significado subjacente aos feitos humanos e sociais de hoje (Domínguez, 2015). Entende-se, então, que os estudantes precisam de utilizar fontes históricas diversas, de explorar as destrezas de explicação causal, de mobilizar os conceitos de tempo, de fundamentar eticamente os seus juízos, para, depois, perceberem a relevância dos factos no seu contexto. Pois, desta forma, terão a oportunidade de experimentar um papel ativo, permitido na sala de aula e na construção dos saberes históricos.

- A formação inicial de professores de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo do Ensino Básico) precisa, definitivamente, de ser estabilizada, para que se possam definir, de facto, os traços principais do perfil daquele professor, essenciais ao desenvolvimento de uma consciência identitária direcionada para uma profissionalidade prospetiva (Alves, 2001). E, ainda deste modo, tendo os docentes a oportunidade de se afirmarem como mais do que simples replicadores do currículo oficial estabelecido por outros. Além disso, a sua identidade profissional construída poderá ser consolidada pela perceção, cada vez mais nítida, da importância dos quadros epistemológicos, das crenças, das atitudes, dos valores e da responsabilidade detidos. Inevitavelmente, a formação inicial experienciada, orientando-se científica e didaticamente para a disciplina a lecionar pelos professores, favorecerá, desde o início, tal assunção profissional.

- Por sua vez, a formação contínua de professores tem de acontecer articulada com aquela formação inicial, para além de se associar às questões curriculares, aos debates teóricos ou às operacionalizações educativas. Acima de tudo, com o intuito de contribuir para o desenho de uma profissão docente transformadora (Gago, 2007), isto é, capaz de olhar com dinamismo e potencialidade para os desafios da atualidade, no que diz respeito, particularmente, ao ensino da história (de Portugal). Considerando, portanto, novos objetivos, outras intervenções possíveis, diferentes finalidades para a aprendizagem da disciplina e papéis distintos assumidos por alunos e docentes.

- Os professores precisam de outro tempo, que lhes permita, além da planificação e lecionação das aulas, a investigação ou a reflexão sobre a investigação acontecida no âmbito da educação histórica. É, desta forma, que podem também fazer notar a atenção com que encaram o desenvolvimento da consciência histórica e social dos alunos, contributo fulcral para a tomada de decisões autónoma e refletida, a assunção de uma cidadania crítica e democrática, a compreensão de uma sociedade atual e global por cada um daqueles sujeitos. Porque, a partir de meditações epistemológicas concretizadas, os profissionais podem elaborar representações meta-históricas fundamentais para uma posterior intervenção na sala de aula, enquanto docentes da disciplina de História e Geografia de Portugal. Em suma:

os professores devem refletir sobre o que ensinam e os conteúdos que ensinam, os contextos em que ensinam, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que empregam, as finalidades do ensino da sua disciplina, conhecimentos e capacidades dos alunos, sobre os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos e o envolvimento dos alunos na avaliação (Ferreira, 2005, p. 13).

- Os documentos oficiais emanados têm de distinguir-se, cada vez mais, pelo seu carácter orientador, não tanto regulador, e conferidor de maior liberdade de atuação aos professores. E, talvez assim, a finalidade primeira do desenvolvimento do pensamento histórico não se associe, quase inequivocamente, à memorização de conteúdos factuais transmitidos linearmente (Virta, 2002). Pois, porventura condicionados pelas exigências que chegam às escolas, atualmente, os docentes portugueses evidenciam como preocupação central, e incontornável, o demonstrar competências fundamentais para conseguir cumprir as regras e intencionalidades definidas pela distante tutela, a nível organizacional. O Programa e/ou as Metas Curriculares, portanto. Porém, metodologicamente, tem de exigir-se mais. É preciso uma atuação que favoreça, então, a (re)construção individual de saberes ou, talvez melhor, o desenvolvimento de um saber epistemológico consciente, para que os estudantes leiam e atuem sobre a realidade com sentido e intenção refletida (Melo, 2009; Pacheco, 2013).

Como conclusão geral deste trabalho de investigação, que esperamos poder afirmar-se, de facto, como um contributo relevante para os saberes já disseminados sobre as idiossincrasias do ensino e da aprendizagem da história, talvez possamos afirmar que as representações e os discursos elaborados por professores e alunos, em parte, se associam ao que acontece no contexto escolar, onde há uma história cujo ensino é prática profissional de uns e cuja aprendizagem é o conhecimento a que outros vão conferindo forma e sentido.

Uma constatação alcançada, porque se olharam, e quiseram entender, identidades várias, realidades distintas, narrativas individuais. E estas, sem que se esquecessem os outros ambientes alheios à escola e que também se refletem nas percepções delineadas por cada um, interpretaram-se, ainda, à luz das pesquisas sobre a educação histórica que se somam já no panorama nacional e internacional. Num cruzamento de inquietações que desafiam, de intencionalidades que se assumem e de conhecimentos que se podem sempre fazer mais amplos.

As palavras do escritor português José Saramago são, assim, o melhor epílogo achado para este, e para nós, entusiasmante, esclarecedor e motivador trabalho de pesquisa. Porque “somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir”².

² Da sua obra de 1994, *Cadernos de Lanzarote*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Afonso, I. (2004). *Os Currículos de História do ensino obrigatório: Portugal, Inglaterra e França*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Afonso, I. (2011). Manual escolar: guia de estudo ou prática de competências? In M. Cainelli & M.A. Schmidt (Coord.), *Educação histórica. Teoria e pesquisa* (pp. 317-328). Londrina: UEL.
- Afonso, I. (2013). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do Ensino Secundário*. (Tese de Doutoramento, Educação em História e Ciências Sociais). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Aisemberg, B. (2005). Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: qué aprenden los alumnos en el trabajo con testimonios?. *Clío & Asociados*, 9, 36-55.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedogo.
- Alridge, D. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108, 662-686.
- Alves, L.A. (2001). O Estado da História – o Ensino. *História – Revista da Faculdade de Letras*, III Série, 2, 23-31.
- Alves, L.A. (2002). História: da função social às competências individuais. *O Ensino da História, Boletim* (III série), 21/22, 44-46.
- Alves, L.A. (2009). A função social da história. *E-fabulations: e-journal of children's literature*, vol. 5, 18-22.
- Alves, L.A. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30.
- Alves, L.A. & Barca, I. (Coords.) (2016). *Educação histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional*. Porto: CITCEM. Disponível em https://www.citcem.org/documents/publications/XVJornadas_v2.pdf.
- Alves, L.A. & Ribeiro, C.P. (2013). Ideias de alunos sobre o 'seu' passado doloroso – a guerra colonial portuguesa. In J. Prats, I. Barca & R. López (Orgs.), *História e Identidades Culturais* (pp. 81-101). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, P. (2004). Avaliar competências na aula de História: um novo quadro de referência. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 115-131). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, R. (2013). Por um ensino de História com sentido para a vida. In J. Prats, I. Barca & R. López (Orgs.), *História e Identidades Culturais* (pp. 1295-1305). Braga: Universidade do Minho.
- Alves-Mazzotti, J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.

- Anderson, M. (2011). *Connecting the past to the present: Student meaning making in a middle school world history classroom*. (Tese de Doutoramento não publicada). Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Angvik, M. & Borries, B. (Eds.) (1997). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Armas, J. & López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber*, 71, 84-91.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. In J. Pagés, J. Estepa & G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Huelva: AUPDCS/Universidad de Huelva.
- Audigier, F. & Fink, N. (2010). Pupils and school history in France and Switzerland. *Education 3-13*, 38, 329-339.
- Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación del Profesorado. In R.M. Ruiz, M.P. Gracia & P. Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- Bage, G. (2014). *Thinking History 4-14: teaching, learning, curricula and communities*. London: Routledge.
- Bain, R.B. (2000). Into the Breach. Using Research and Theory to Shape History Instruction. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 331-352). New York: New York University Press.
- Baleiro, O. & Gargaté, C. (2001). *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto Editores.
- Barbosa, M.C. (2006). *Labirinto da epistemologia: um estudo em Recife*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006a). Concepções de História e Ensino da História. In I. Barca & M. Gago (Orgs.), *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História* (pp. 5-7). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006b). Em torno da epistemologia da História. In I. Barca & M. Gago (Orgs.), *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino de História* (pp. 17-26). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007a). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Barca, I. (2007b). Investigar em Educação Histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, XXXIX, 53-66.
- Barca, I. (2009). Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In I. Barca & M.A. Schmidt (Orgs.), *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 11-27). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.

- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.
- Barca, I. & Gago, M. (2004). Usos da narrativa em História. In M.C. Melo & J.M. Lopes (Org.), *Narrativas Históricas e Ficcionalis - Receção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 29-39). Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad, *REIFOP*, 15(1), 91-100.
- Barca, I. & Schmidt, M.A. (2013). La consciência histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación com la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46.
- Barroso, M. & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3(1), 95-108.
- Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist*, 50, 1430-1453.
- Barton, K. (2001). You'd be wanting to know about the Past: social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Edu*, 37(1), 89-106.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-27). Braga: Universidade do Minho.
- Barton, K. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 265-282). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Barton, K. (2010a). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Barton, K. (2010b). Historia e Identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. In R. Ruíz, M. Gracia & P. Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-28). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- Barton, K. (2017). Shared principles in History and Social Science Education. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 449-468). London: Palgrave Macmillan.
- Barton, K. & Levstik, L. (1996). "Back when God was around and everything": The development of children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Barton, K. & Levstik, L. (1998). "It wasn't a good part of history": Ambiguity and identity in middle grade students' judgments of historical significance. *Teachers College Record*, 99, 478-513.
- Barton, K. & Levstik, L. (2003). Why don't more History Teachers engage students in interpretation. *Social Education*, 67(6), 358-361.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Benadiba, L. & Plotinsky, D. (2008). "Vivir en dictadura". La historia oral y la enseñanza del pasado reciente. *Clío & Asociados*, 12, 153-162.

- Benejam, P. (2002). Las finalidades de la educación social. In P. Benejam & J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Editorial Horsori.
- Berger, S. (2012). The nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching. In M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 33-47). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Berger, S. (2015). Retorn al paradigma nacional? L'escriptura de la història nacional a Alemanya, Itàlia, França i el Regne Unit del 1945 al present. In F. Archilés (Ed.), *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme* (pp. 101-182). Valencia: PUV i Afers.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata/Paideia.
- Bickford, J. (2013). Initiating Historical Thinking in Elementary Schools. *Social Studies Research and Practice*, 8(3), 60-77.
- Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning – The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Gráo.
- Blow, F., Lee, P. & Shemilt, D. (2012). Time & Chronology: conjoined twins or distant cousins?. *Teaching History*, 147, 26-34.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Qualitative research for education*. New York: Pearson.
- Boix-Mansilla, V. (2000). Historical Understanding – Beyond the past into the present. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 390-418). New York: New York University Press.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. In J. González Monteagudo (Dir.), *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (pp. 59-96). Paris: L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In M.C. Passeggi & M.H. Abrahao (Orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. (pp. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A., Cruz, M. & Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-27.
- Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J. & Pérez, P. (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-51.
- Borges, E. (1992). Para a História do Ensino da História em Portugal: Análise dos Programas do Ensino Secundário (1910/1968). In VVAA. *Primeiro Encontro Sobre o Ensino da História* (pp. 113-136). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. (Tese de Doutoramento). Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Bélgica.
- Bouhon, M. (2011). *Comprendre les prises de position des enseignants au regard des modèles successifs de leur disciplines scolaire: le cas d'histoire*. Colloque International INRP. France.

- Bouhon, M. & Dambroise, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve: UCL - Media Animation.
- Bourdieu, P. (1996). *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Braga, T. (2012). Manuales en el cotidiano escolar – retos para la investigación y para la formación de profesores. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 7, 40-47.
- Brenifier, O. & Després, J. (2007). *O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos*. Lisboa: Edicare.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The uses of images as historical evidence*. London: Reaktion Books.
- Caetano, E. (16 de maio de 2017). Alunos portugueses têm horas a mais de aulas. Observador. Disponível em <http://observador.pt/2017/05/16/alunos-portugueses-tem-horas-a-mais-de-aulas-diz-especialista-da-ocde/>.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire: quando l'élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imagi-Nations. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511- 528). London: Palgrave Macmillan.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos: un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. In M. Carretero, A. Rosa & M.F. González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 161-190). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: cómo enseñar historia reciente en la escuela. *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Carretero, M. & González, M.F. (2008). “Aquí vemos a Colón llegando a América”. Desarrollo cognitivo y interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217-227.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology*, 17(2), 177-195.
- Carretero, M., & Bermúdez, A. (2012). Constructing histories. In J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 625-646). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carretero, M., Castorina, J.A. & Levinas, M.L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation: A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 269-287). New York: Routledge.
- Carretero, M. & Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 1-23.
- Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (Eds.) (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Castorina, J.A. (2005). La adquisición de los conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales. In J.A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 239-254). Madrid/Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Castorina, J.A. (2010). As contribuições das representações sociais para o estudo dos conhecimentos sociais dos alunos. In *Textos Escola da Vila* (pp. 163-171). Disponível em http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/17_jos%E9%20castorina.pdf.
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação, São Paulo*, 1-13.
- Cercadillo, L. (2001). Significance in History: students' ideas in England and Spain. In A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding History – Recent Research in History Education* (pp. 116-145). Londres: Woburn Press.
- Cercadillo, L. (2006). “Maybe they haven’t decided yet what is right”: English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 125, 6-9.
- Cerri, L.F. (2013). *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV.
- Cerri, L.F. & Amézola, G. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31-50.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educator em Revista*, 42, 95-106.
- Chapman, A. (2015). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms reflections on research and practice in England. *Diálogos*, 19(11), 29-55.
- Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (2nd edition). London and New York: Routledge.
- Chapman, A. & Wilschut, A. (Eds.) (2015). *Joined-Up History. New Directions in History Education Research*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Charmaz, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. In N.K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and The Grounded Theory. In J.A. Holstein & J.F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 397-412). New York: The Guilford Press.
- Chartier, C. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Cooper, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade: Atas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-77). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, M.A. (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught*. New York: Longman.
- Cuban, L. (2016). *Teaching History Then and Now: A story of stability and change in schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 23-31.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.

- Cunha, L. (1996). *O herói no seu provir. D. Afonso Henriques entre evocação e imagem*. Comunicação apresentada no Congresso Histórico de Guimarães, Câmara Municipal de Guimarães, Portugal.
- Dalongueville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- Davies, I. (Ed.) (2017). *Debates in History Teaching* (2.^a ed.). Oxon/New York: Routledge.
- Dawson, I. (2006). *Why use active learning?*. Disponível em www.thinkinghistory.co.uk/UsingActivities/UsingActivity.html.
- Day, C. (2004). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In T. Townsend & R. Bats (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 597-612). Netherlands: Springer.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- De Amézola, G., Dicroce, C. & Garriga, M.C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: una aproximación desde los discursos didácticos. *Clío & Asociados*, 13, 104-131.
- De Cock, L. & Picard, E. (2009). *La fabrique scolaire d'histoire: illusions et désillusions du roman national*. Marseille: Agone.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DeWalt, K. & DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Dias, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editoria Graó.
- Donovan, M.S. & Bransford, J. (2005). *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies Press.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(3), 405-429.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUP.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Ed. du Seuil.
- Edensor, T. (2002). *National identity, popular culture and everyday*. Londres: Berg.Za.
- Edensor, T. (2015). Reconsiderant les temporalitats nacionals. In F. Archilés (Ed.), *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme* (pp. 241-276), Valencia: PUV i Afers.
- Egan, K. (1997). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Epstein, T. (2008). *Interpreting National History*. New York: Routledge.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente – Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Éthier, M. & Lefrançois, D. (2012). How should citizenship be integrated into high school history programs? Public controversies and the Québec History and Citizenship Education curriculum: an analysis. *Canadian Social Studies*, 45(1), 21-42.

- Fasulo, A., Girardet, H. & Pontecorvo, C. (1998). Seeing the Past: learning History through group discussion of iconographic sources. In J. Voss & M. Carretero (Coords.), *Learning and Reasoning in History* (pp. 132-153). Londres: Woburn Press.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 348-372.
- Fernandes, E. & Maia, Â. (2001). Grounded Theory. In E. Fernandes & L. Almeida (Orgs.), *Métodos e técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, A. (2005). *Ideias de significância histórica e pedagógica em contexto de interação: Um estudo com professores estagiários*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fertuzinhos, C. (2004). *A aprendizagem da História no 1.º ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e da Banda desenhada: um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Festas, M., Seixas, A., Matos, A. & Fernandes, P. (2014). *Os tempos na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fink, N. (2004). "Pupils" conceptions of history and history teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 1-8.
- Flick, U. (2011). Investigación Cualitativa. In S. Kvale (Org.), *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.) (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London/Thousand Oakes: Sage Publications.
- Flick, U. & Foster, J. (2008). Social representations. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 195-214.
- Flick, U., Foster, J. & Caillaud, S. (2015). Researching social representations. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 64-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flores, M.A. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J.A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 147-165). Porto: Porto Editora.
- Flores, M.A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M.C. Moraes, J.A. Pacheco & M.O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M.A. (2012). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A.M. Veiga Simão, L.M. Frison & M.H. Abrahao (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp. 93-113). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRRN, ediPUCRS, EDUNEB.
- Flores, M.A. (2015). Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Fonseca, S. (2005). *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papirus Editora.
- Formosinho, J. (2009). Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Magualde: Edições Pedogo.
- Fons-Esteve, M. & Buisán-Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura & Educación*, 24(4), 401-413.
- Franco, M. & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. In M. Franco e F. Levín (Eds.), *La historia reciente* (pp. 1-25). Buenos Aires: Paidós.
- Freitas, M. L. (2005). História de Portugal no 1.º ciclo do ensino básico: os programas, os manuais e a voz dos alunos. In B. Silva & L. Almeida (Coord.), *Actas do 8.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2135-2149). Braga: Universidade do Minho.
- Fuentes, C. (2003). Que visión tienen los alumnos de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar?. *Íber*, 36, 78-88.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83.
- Fuertes, C. (2014). La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *CLIO – History and History Teaching*, 40. Disponível em <http://clio.rediris.es>.
- Gago, M. (2005). Portuguese children's understanding of historical narrative in Portugal. In R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (Eds.), *Understanding history – recent research in history education* (pp. 83-97). London: Routledge-Falmer.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Gago, M. (2016). Consciência histórica e narrativa no ensino da história: Lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76-93.
- Gil Saura, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semântico de los alumnos acerca del tema del Tercer Mundo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales e Sociales*, 8, 27-51.
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 383-406). France: Presses Universitaires de France.
- Giné, N. & Parcerisa, A. (Coords.) (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Profesión Docente*, 15, 60-66.
- Glaser, G. & Strauss, L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goldberg, T. (2013). “It is in my veins”: Identity and disciplinary practice in students' discussions of a historical issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64.
- Gómez, C. & López, A.M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17-29.

- Gómez, C. & Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación en competencias?. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 91-121.
- Gómez, C. & Miralles, P. (2015). Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez, C. & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- Gómez, C., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*, Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. & Numan, U. (2002). Teacher's Life Worlds, Agency and Policy Contexts. *Teachers and Teaching*, 8(3), 269-277.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (Eds.) (2003). *Teachers' Professional Lives*. London/Washington: Falmer Press.
- Grant, S. (2014). *History lessons: Teaching, learning, and testing in US high school classrooms*. London: Routledge.
- Grever, M., Pelzer, B. & Haydn, T. (2011). High school students views on history. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 207-229.
- Gronlund, N. (2005). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Haro, F.A. (2009). Culturas políticas autoritarias? Historiografía y legitimación político-partidista en España y Portugal. In *IX Congresso da Associação Espanhola de Ciencia Política y de la Administración*. Málaga.
- Harris, R. (2011). Citizenship and history. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 186-196). London/New York: Routledge.
- Harris, R. & Burn, K. (2016). English history teachers' views on what substantive content young people should be taught. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 518-546
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of "Best Practice" in teaching History. *Theory and Research in Social Education*, 29(4), 672-695.
- Haydn, T. (2011). Secondary History - current themes. In I. Davies (Ed.), *Deabtes in History Teaching* (pp. 30-45). London: Routledge.
- Haydn, T. & Harris, R. (2009). What facts influence pupils' commitment to history as a school subject? A view form the United Kingdom. *American Educational Research Association Annual Meeting* (pp. 1-23). USA: San Diego.
- Haydn, T., Stephen, A., Arthur, J. & Hunt, M. (2014). *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience*. London: Routledge.
- Haste, H. & Bermudez, A. (2017). The power of story: historical narratives and the construction of civic identity. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 427-448). London: Palgrave Macmillan.
- Heller, A. (1993). *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Heller, A. (2006). European master narratives about freedom. In G. Delanty (Ed.), *Handbook of contemporary European social theory* (pp. 257-265). New York: Routledge.

- Hernández Carerra, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoria fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hicks, D. (2005). Continuity and Constraint: case studies of becoming a teacher of history in England and the United States. *International Journal of Social Education*, 20(1), 18-40.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry A. (2003). *Understanding History teaching*. Philadelphia: Open University Press.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *Representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Jodelet, D. (2008a). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411-430.
- Jodelet, D. (2008b). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 5, 32-63.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*. 21(1), 1-13.
- Jonnaert, P. (2006). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Klein, S. (2010). Teaching History in the Netherlands Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 614-634.
- Kölb, C. & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 17-28). New York/London: Routledge.
- Kölb, C. & Straub, J. (2001). Historical Consciousness in Youth. Theoretical and Exemplary empirical analyses. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010397>.
- Köster, M., Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Eds.). (2014). *Researching History Education: International perspectives and disciplinary traditions*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lanahan, B. & Yeager, E. (2008). Practicing Teachers as Elementary Social Studies Methods Instructors: issues in preparing preservice elementary teachers. *Social Studies Research and Practice Journal*, 3(2), 10-28.
- László, J. (2001). Societal psychology, history, identity and narratives. Paper presented at the Social Representations and Communication European PhD. *7th International Summer School*. Italy.
- László, J. & Liu, J. (2007). A narrative theory of history and identity: social identity, social representations, society and the individual. In G. Moloney & I. Walker (Eds.), *Social representations and identity: content, process and power* (pp. 85-107). London: Palgrave Macmillan.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: Universidade do Minho.
- Lee, P. (2004). Understanding History. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp.129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P. (2008). Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África* (pp. 11-29). Braga: Universidade do Minho.

- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996). Progression in Children's ideas about history: Chata Project. In M. Hughes (Ed.), *Progression in Learning* (pp. 50-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among students age 7-14. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. In J. Voss & M. Carretero (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, A. (2011). *Historias de Vida de Maestros e Maestras*. (Tese de Doutoramento), Universidad de Málaga, Málaga.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Leite, C. (2005). O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In C. Ferraço (Org.), *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (pp. 128-139). Brasil: Cortez Editora.
- Létourneau, J. (2017). Teaching National History to Young People Today. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 227-242). United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the 21st century*. Toronto: Toronto University Press.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the Past, shaping History Education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver: UBC Press.
- Lévesque, S. (2016). "When the english took over they tried to assimilate us": historical narratives and consciousness among young french canadians. In R. López Facal (Ed.), *Investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.86-97). España: Universidade de Santiago de Compostela.
- Lévesque, S., Croteau, J. & Gani, R. (2015). La conscience historique de jeunes franco ontariens d'Ottawa: histoire et sentiment d'appartenance. *Revue d'histoire de l'éducation*, 27(2), 21-47.
- Levstik, L. (2000). Articulating the silences: teachers' and adolescents' conceptions of historical significances. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 284-305). New York: New York University Press.
- Levstik, L. (2011). Learning History. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 108-126). New York: Routledge.
- Levstik, L. & Barton, K. (2008). *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Liu, J. (1999). Social representations of history: Preliminary notes on content and consequences around the Pacific Rim. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 215-236.

- Liu, J., Goldstein-Hawes, R., Hilton, D., Huang, L., Gastardo-Conaco, C., Dresler-Hawke, E., ... Hidaka, Y. (2005). Social representations of events and people in world history across twelve cultures. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 36, 171-191.
- Liu, J. & Hilton, D. (2005). How the past weights on the present: Social representations of history and their impact on identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44, 537-556.
- Liu, J., Páez, D., Hilton, D., Hanke, K., Rosa, A., Sibley, C., ... Suwa, K. (2012). Cross-Cultural Dimensions of Meaning in the Evaluation of Events in World History? Perceptions of Historical Calamities and Progress in Cross-Cultural Data From Thirty Societies. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 43(2), 251-272.
- Liu, J. & Sibley, C. (2009). Culture, social representations and peacemaking: A symbolic theory of history and identity. In C. Montiel & N. Noor (Eds.), *Peace psychology in Asia* (pp. 21-42). New York: Springer.
- Liu, J. & Sibley, C. (2015). Representations of World History. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner, *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 269-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loff, M. (1996). *Salazarismo e Franquismo na época de Hitler (1936-1942)*. Porto: Campo das Letras.
- Loff, M. (2008). As duas Primaveras: o Marcelismo e o 25 de Abril. In F. Catroga (Coord.), *Optimismo e pessimismo acerca do futuro de Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Loff, M. (2014). Dictatorship and revolution: Socio-political reconstructions of collective memory in post-authoritarian Portugal. *Culture & History Digital Journal*, 3(2), 1-13.
- Lopes, A. (2007). A construção da identidade docente como constructo de estrutura e dinâmica sistémicas: argumentação e virtualidades teóricas e práticas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-24.
- Lopes, A. (2008). Marcos e marcas políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In J. Ávila de Lima & H. Rocha Pereira (Orgs.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-110). Porto: Livpsic.
- Lopes, A. (2009). Teachers as Professionals and Teachers' Identity Constructions as an Ecological Construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical reasearch process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 467-475.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2008). Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. In A. Lopes & C. Leite (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 95-113). Porto: Livpsic.
- López Facal, R. (2000). Pensar historicamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber*, 24, 46-65.
- López Facal, R. (2012). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, 9-13.
- López Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (Dirs.) e Gómez, C. (Coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- López Rodríguez, C. (2015a). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92.
- López Rodríguez, C. (2015b). Aprendizaje de la historia e identidades nacionales: reflexiones sobre el punto de vista de los estudiantes. *CLIO. History and History Teaching*, 41, 1-24.

- Lowenthal, D. (2015). *The Past is a Foreign Country. Revisited* Cambridge: Cambridge University Press.
- Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. In C. Arrondo & S. Bembo (Orgs.), *La formación docente en el profesorado de Historia: un ámbito en conflicto* (pp. 71-111). Rosano: Homo Sapiens.
- Maffei, L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bolonha: Il Mulino.
- Magalhães, O. (2002). *Concepções de História e de Ensino da História – Um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri.
- Magalhães, O. (2003). Concepções de História e Ensino da História. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 9-18). Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2009). La formación del profesorado de Historia en Portugal. *Íber*, 61, 73-82.
- Magalhães, O. (2012). Sobre la elección del manual didáctico de historia – opciones de los profesores. *Íber*, 70, 14-21.
- Maia, C. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações*. (Tese de Doutoramento, História). Faculdade de Letras – Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- Maia, C. (2016). *A Guerra Fria em Manuais de História Europeus*. Porto: U. Porto Edições.
- Marcelo, C. (2011). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.
- Marcus, A. (2005). “It is as it was”: Feature film in the history classroom. *The Social Studies*, 96(2), 61-67.
- Marcus, A., Metzger, S. & Stoddard, J. (2010). *Teaching history with films: strategies for secondary social studies*. New York: Routledge.
- Marques, R. (1996). *O estado actual da educação: prolemas e teses*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marques, R. (2000). *A Arte de Ensinar*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martineau R. (1998). *L’histoire à l’école, matière à penser*. Paris, Montréal: L’Harmattan.
- Martineau, R. (2002). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l’éducation du citoyen. In R. Pallascio & L. La-fortune (Orgs.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 281-309). Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et Pratiques de l’Enseignement de l’Histoire à l’École: traite de didactique*. Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Martins, F. & Correia, L. (2012). A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012). *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, 1, 127-142.
- Martínez Valcárcel, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez Valcárcel, N., Souto González, X. & Beltrán, J. (2006). Los profesores de Historia y la enseñanza de la Historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71.
- Mattoso, J. (2006a). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mattoso, J. (2006b). *D. Afonso Henriques*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Mattoso, J. (2010). A identidade nacional. In M. Soares (Dir.), *Cadernos Democráticos*. Lisboa: Gradiva.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. & Oliveira, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docência: contenido y estrutura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6, 265-290.

- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80.
- Melo, M.C. (Org.) (2008). *As imagens na aula de História: diálogos e silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Melo, M.C. (2009). *O conhecimento (tácito) histórico. Polifonia de alunos e professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Merchán, J. (2002a). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- Merchán, J. (2002b). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 79-106.
- Merchán, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Merchán, J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-9.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação (2007). *Política de Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: MEC.
- Miralles P. (2009). La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. In R.M. Ávila, B. Borghi & I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazioni degli insegnanti* (pp. 259-270). Bologna: Paphos Editore.
- Miralles, P. & Martínez, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-10.
- Mithá, G. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Tese de Doutoramento). Université de Montréal, Canadá.
- Monteiro, A. (2000). *Imaginação e criatividade no ensino da história*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Morais, M.A. (2005). *Formação para a cidadania e educação histórica: Perspetivas de professores em formação*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Moreira, A.I. & Armas Castro, J. (2017). A história de Portugal pelas narrativas de alunos do 2.º ciclo. In C. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L.A. Alves, H. Pinto & M. Gago (Coords.), *Epistemologias e ensino da história* (pp. 445-464). Porto: CITCEM.
- Moreira, A.I. & Armas Castro, J. (2018a). Representações de professores do Ensino Básico de Portugal sobre a história, o currículo e o ensino. In E. Torres, C. Ruiz & M. Agustí (Eds.), *Buscando formas de ensinar: investigar para inovar em Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 575-584). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

- Moreira, A.I. & Armas Castro, J. (2018b). Um passado de heróis, um presente sem história. Narrativas sobre a história de Portugal ao terminar o 2.º ciclo do Ensino Básico. In J. Monteagudo-Fernández, A. Escribano-Miralles & C. Gómez-Carrasco (Eds.), *Educación Histórica y Competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 113-124). Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreira da Silva, L. (2004). Supervisão Pedagógica e Sucesso Educativo. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp. 77-86). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. Morgado & M. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 41-58). Braga: Universidade do Minho.
- Morse, J., Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. (2016). *Developing Grounded Theory: the second generation*. London and New York: Routledge.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr e S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1998). The history of social representations. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 209-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations*. New York: New York University Press.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Muñoz, F. (2013). A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In J. Gimeno (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 494-507). Porto Alegre: Penso.
- Nicholls, J. (Ed.) (2006). *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). Os professores e o "novo" espaço público da educação. In A. Nóvoa, *Formação de professores e trabalho pedagógico* (pp. 3-30). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). Nada substitui o bom professor. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. *Vila Clementino: Sindicato de Professores de São Paulo*, 5-20.
- Nóvoa, A. (2008). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 11-32). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Com-Ciencia Social*, 17, 27-38.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nussbaum, M. & Cohen, J. (Eds.) (2002). *For love of country?: A new democracy forum on the limits of patriotism*. Boston, MA: Beacon Press.
- Pacheco, J. (2013). Estudos Curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio*, 21(80), 449-472.
- Pacheco, J. (2 de abril de 2017). O homem que quer virar a escola do avesso. *Notícias Magazine/Jornal de Notícias*, pp. 39-43.
- Pacheco, P. (2013). *Os discursos e as práticas no ensino e aprendizagem da história: representações de professores e alunos do Ensino Secundário*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Páez, D., Liu, J., Techio, E., Slawuta, P., Zlobina, A. & Cabecinhas, R. (2008). Remembering World War II and willingness to fight: Socio-cultural factors in the social representation of historical warfare across 22 societies. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 39, 373-380.
- Páez, D. & Liu, J. (2010). Collective Memory of Conflicts. In E. Halperin & K. Sharvit (Eds.), *The Social Psychology of Intractable Conflicts: Celebrating the Legacy* (pp. 61-72). Germany: Springer.
- Páez, D., Bobowik, M. & Liu, J. (2017). Social representations of the past and competences in History Education. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 491-510). London: Palgrave Macmillan.
- Pais, J. (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Parente, R. (2009). A narrativa na aula de história. In I. Barca & M.A. Schmidt (Org.), *Educação histórica: investigação em Portugal e Brasil* (pp. 79-114). Braga: Universidade do Minho.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2.^a ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pendry, A. & Husbands, C. (2000). Research and Practice in History Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 321-334.
- Pérez Garzón, J. (2002). Usos y abusos de la historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 11-24.
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación e los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Philips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11-18*. United Kingdom: Continuum.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: Unesco.
- Pinto, H. (2017). A Interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o Ensino de História. *Educar em Revista*, 63, 205-220.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. & Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pousa, M. & López Facal, R. (2013). Eurocentric History in Spanish Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 12(1), 107-120.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais. *Educar*, 191-218.
- Prats, J. & Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Quinquer, D. (2002). La evaluación de las aprendizajes en Ciencias Sociales. In P. Benejam & J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 123-150). Barcelona: Editorial Horsori.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in a urban high school. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-102.
- Retz, T. (2016). At the interface: academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 503-517.
- Ribeiro, D. (2015). Um olhar na mudança de orientações para a formação de professores em Portugal. *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*, 358-365.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury/London: Sage.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*, Buckingham: Open University Press.
- Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, 79-87.
- Roldão, M.C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (2009a). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2009b). Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 57-70.
- Rosas, F. (2007). Memória da violência e violência da memória. In J. Madeira (Coord.), *Vítimas de Salazar – Estado Novo e violência política*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Rosas, F. (2009). Seis teses sobre memória e hegemonia, ou o retorno da política. *Vírus*, 5, 18-20.
- Rozada, J.M. (1997). *Formarse como profesor*. Oviedo: Akal.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenetic development”. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005a). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2005b). Narrative Competence: The ontogeny of historical and moral consciousness. In J. Rüsen (Ed.), *History: Narration, Interpretation, Orientation* (pp. 9-19). New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2010a). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.
- Rüsen, J. (2010b). *História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W&A Editores.
- Sáiz, J. (2015). *Educación Histórica e Narrativa Nacional* (Tese de Doutoramento). Universidade de Valência, Valência.
- Sáiz, J. & López Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 95-120.
- Sáiz, J. & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Sáiz, J. & Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo de la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.

- Samuel, R. (1994). *Teaches of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*. London and New York: Verso.
- Santacana Mestre, J. (2017, 12 de junho). *Asumir o modificar el pasado? El dilema de profesor de historia* [blog]. Disponível em <https://didcticalpatrimonicultural.blogspot.pt/2016/06/ante-una-ensenanza-de-la-historia.html>.
- Santiesteban, A. & Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. In R. Ávila, R. López & E. Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: AUPDCS.
- Sarrica, M. & Wachelke, J. (2010). Peace and war as social representations: A structural exploration with Italian adolescents. *Universitas Psychologica*, 9(2), 315-330.
- Schmidt, M.A. (2008). Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, 12, 81-96.
- Schmidt, M.A. (2011). Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em Revista*, 42, 107-125.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Seixas, P. (1993). Popular film and young people's understanding of the history of native American-white relations. *The history teacher*, 26(3), 351-370.
- Seixas, P. (1999). Beyond 'content' and 'pedagogy': in search of a way to talk about history education. *Curriculum Studies*, 31(3), 317-337.
- Seixas, P. (2000). «Schweigen! Die Kinder! Or Does Posmodernist History Have a Place in the School?». In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Dir.), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York: New York University Press.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2005). Historical Consciousness. The progress of knowledge in a Postprogressive Age. In J. Straub (Ed.), *Narration, Identity and Historical Consciousness* (pp. 141-159). New York: Berghahn Books.
- Seixas, P. (2012). Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time. *Paedagogica Historica*, 48, 859-872.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Seixas, P., Fromowitz, D. & Hill, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, 3, 43-59.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Sloan, K. (2006). Teacher Identity and Agency in School Worlds: Beyond the all-good/all-bad Discourse on Accountability-explicit Curriculum Policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.
- Shemilt, D. (1980). *Evaluation study: Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18.

- Silva, R. (2007). *A construção do conhecimento histórico a partir das atividades propostas pelos manuais: um estudo com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Solé, G. (2009). *A História no 1.º ciclo do Ensino Básico: a conceção do tempo e a competência histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. (Tese de Doutoramento, Estudo do Meio Social). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sousa, J. (2003). O currículo à luz da etnografia. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125.
- Soutelo, L. (2012). Visões da Revolução dos Cravos: combates pela memória através da imprensa (1985-1995). In R. Varela (Coord.), *Revolução ou Transição? História e Memória da Revolução dos Cravos* (pp. 229-249). Lisboa: Bertrand.
- Soutelo, L. (2014a). O revisionismo histórico em Portugal: origens e efeitos na memória da Revolução e do Estado Novo. In P. Godinho, I. Fonseca & J. Baía (Coords.), *Resistência em Memória – Perspetivas Ibero-Americanas* (pp. 48-57). Lisboa: IHC-FCSH/UNL.
- Soutelo, L. (2014b). A memória pública sobre a Revolução e a ditadura em Portugal: da valorização do antifascismo ao desenvolvimento do revisionismo histórico. In L. Rita, L. Soutelo & C. Silva (Coords.), *A revolução de 1974-75: repercussão na imprensa internacional e memória(s)* (pp. 114-127). Lisboa: IHC.
- Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, Teaching and Learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Straub, J. (Ed.). (2005). *Narration, Identity and Historical Consciousness*. New York: Berghahn Books.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tabucchi, A. (2010). *El tiempo envejece deprisa*. Barcelona: Anagrama.
- Thornton, S. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies* (pp. 15-32). New York: Routledge.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Torgal, L. (1996). Ensino da história: o despertar para um campo de investigação. In L. Torgal, J. Mendes & F. Catroga (Orgs.), *História da história em Portugal*. Portugal: Círculo de Leitores e Autores.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35.
- Tutiaux-Guillon N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France: les pratiques de classe. In E. Erdmann, R. Maier & S. Popp (Eds.), *Geschichtsunterricht international* (pp. 301-322). Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Vaillant, D. (2010). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.
- Valls, R. (2005). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clio & Asociados*, 4, 77-100.
- Valls, R. (2010). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, 29/30, 95-100.
- Van Boxtel, C., Grever, M. & Klein, S. (2015). Heritage as a resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *Assessing of Historical Thinking* (pp. 40-50). New York: Routledge.

- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2007). Historical reasoning: towards a framework for analysing students' reasoning about the past. *Education Psychology Review*, 20, 87-110.
- Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students y connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479-502.
- VanSledright, B. (2001). From Emphatic Regard to Self-Understanding: Im/positionality, Empathy and Historical Contextualization. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in Social Studies* (pp. 51-68). Lanham: Rowman & Littlefield.
- VanSledright, B. (2004). What does it mean to think historically and how do you teach it?. *Social Education*, 68(3), 230-233.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.
- VanSledright, B. (2009). Thinking historically. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 433-438.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. New York: Routledge.
- VanSledright, B., Kelly, T., & Meuwissen, K. (2006). Oh, the trouble we've seen: Researching historical thinking and understanding. In K. Barton (Ed.), *Research methods in social studies education. Contemporary issues and perspectives* (pp. 207-233). Greenwich, CT: Information Age.
- Virta, A. (2001). Student Teachers' conceptions of History. *University of Turku*, 3-12.
- Virta, A. (2002). Becoming history teacher: observation on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 687-698.
- Virta, A. (2008). La formación del professorado de Historia en Finlandia. In R. Ávila, A. Cruz & M. Díez (Eds.), *La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 37-61). Jaén: Universidad de Jaén.
- Von Borries, B. (2016). Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico. *Educar em Revista*, 60, 171-196.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, W., Jovchelovitch, S., Duveen, G., Farr, R., Cioldi, F, Marková, I & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.
- Wagner, W., Valencia, J. & Elejabarrieta, F. (1996). Relevance, discourse and the "hot" stable core of social representations – a structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331-352.
- Weiss, I., Pasley, J., Smith, P., Banilower, E. & Hick, D. (2003). *Looking Inside the Classroom*. Chapel Hill, Nc: Horizon Research.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Werner, W. (2002). Reading visual texts. *Theory & Research in Social Education*, 30(3), 401-428.
- Wernstein, P. (2001). Movies as the gateway to history: the history and film project. *History and Teacher*, 35(1), 27.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (2004). Specific narratives and Schematic narrative templates. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.

- White, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies. Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 693-723.
- Wineburg, S. (1991a). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Wineburg, S. (1991b). Historical Problem Solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentar and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 306-326). New York: New York University.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.
- Wineburg, S., Mosborg, S. & Porat, D. (2009). What can *Forrest Gump* tell us about students' historical understanding?. In W. Parker (Ed.), *Social studies today: research and practice* (pp. 105-112). New York: Routledge.
- Wineburg, S., Martin, D. & Monte-Santo, C. (2013). *Reading like a historian: teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York: Teachers College.
- Yeager, E. & Van Hoover, S. (2003). «Making» Students Better People? A Case Study of a Beginning History Teacher. *International Social Studies Forum*, 3(1), 219-232.
- Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53.
- Zeichner, K. (1993): El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535-554.

Documentos Legais

- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. *Diário da República n.º 234/1989 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República n.º 109/1997 – Série I-A*. Lisboa: Ministério para a Qualificação e o Emprego.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/2001 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – Série I-A*. Lisboa: Assembleia da República.

- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/2006 – Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. *Diário da República n.º 165/2006 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 – Série I*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/2009 – Série I*. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. *Diário da República n.º 213/2013 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro. *Diário da República n.º 9/2014 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República n.º 65/2016 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho. *Diário da República n.º 140/2007 - 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. *Diário da República n.º 242/2012 - 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.





ANEXOS

Nos Anexos desta tese incluem-se os materiais que se julgaram relevantes e, em parte imprescindíveis, para um entendimento mais amplo do texto exposto previamente. Apresentam-se, assim, um modelo de cada uma das cartas de solicitação de autorização enviadas a instituições de ensino (públicas e privadas) e encarregados de educação, o exemplar utilizado (inquérito-piloto e inquérito final) e as respostas dos alunos ao inquérito por questionário, o guião respetivo e a transcrição das entrevistas aos docentes participantes, os guiões de observação de aulas (um por cada professor interveniente) devidamente preenchidos.

De ressaltar, apenas, que relativamente às respostas dos 91 alunos ao inquérito por questionário, optou-se por, nas próximas páginas, incluir somente quinze exemplos, porque considerados mais ilustrativos face à análise dos dados concretizada anteriormente. No que concerne às transcrições das entrevistas aos professores, selecionaram-se, para esta versão impressa da tese, três das seis realizadas, pela sua abrangência nas informações facultadas, por isso mais utilizadas no desenvolvimento do corpo do texto, e pelas perspectivas críticas e inovadoras que também veiculam.

Este material supracitado, na sua forma completa, encontra-se disponível no endereço https://1drv.ms/b/s!Ai3aHe1QtvTsrWV9RshEx_XUEzwy ou através do código QR abaixo, podendo aí ser consultado de modo detalhado.





ANEXO 1 - MODELOS DAS CARTAS DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO ENVIADAS





Porto, abril de 2015

Assunto: Solicitação de colaboração num projeto de investigação (Tese de Doutoramento).

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a),

O meu nome é Ana Isabel Moreira e, neste momento, realizo a minha Tese de Doutoramento em Educação (intitulada Representações e narrativas de professores e alunos do 2.º ciclo do ensino básico sobre História de Portugal) no Politécnico do Porto e na Universidade de Santiago de Compostela, sendo orientada, em Portugal, pela Doutora Cristina Maia, docente na Escola Superior de Educação do Porto. Assim, venho por este meio solicitar a colaboração do Agrupamento que V. Ex.a dirige para a concretização, em contexto, da minha investigação no âmbito do ensino e da aprendizagem da História de Portugal. Em particular, gostaria de obter a sua autorização para inquirir (e registar em áudio, para uma posterior análise de todos os dados recolhidos) alguns alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, questionando-os sobre as suas representações e opiniões relativas à disciplina supracitada. Todo o material utilizado é da minha total responsabilidade, e devidamente reconhecido pelos professores orientadores da minha tese, assim como pelo docente da disciplina de História e Geografia de Portugal da turma selecionada. Com este último serão também acordadas, previamente, a data e a hora da entrevista, para que a rotina habitual dos estudantes não seja, de forma alguma, perturbada.

Acrescento, ainda, que os alunos inquiridos serão sempre identificados com nomes fictícios, de forma a assegurar a total confidencialidade dos dados apresentados em qualquer publicação associada a este estudo.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e a de todos os docentes e alunos intervenientes neste processo. Este será, certamente, um significativo contributo para ampliar os já existentes conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais.

Sem outro assunto de momento.

Com os nossos melhores cumprimentos

Ana Isabel Dias Moreira
Cristina Maia



Porto, 10 de setembro de 2015

Assunto: Solicitação de colaboração num projeto de investigação (Tese de Doutoramento).

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a),

O meu nome é Ana Isabel Moreira e, neste momento, realizo a minha Tese de Doutoramento em Educação (intitulada Representações e narrativas de professores e alunos do 2.º ciclo do ensino básico sobre História de Portugal) no Politécnico do Porto e na Universidade de Santiago de Compostela, sendo orientada, em Portugal, pela Doutora Cristina Maia, docente na Escola Superior de Educação do Porto. Assim, venho por este meio solicitar a colaboração do Colégio que V. Ex.a dirige para a concretização, em contexto, da minha investigação no âmbito do ensino e da aprendizagem da História de Portugal. Em particular, gostaria de obter a sua autorização para entrevistar (e registar em áudio, para uma posterior análise de todos os dados recolhidos) um docente de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico, questionando-o sobre as suas representações e opiniões relativas à disciplina supracitada, e para, posteriormente, observar quatro aulas lecionadas pelo mesmo, assegurando um mais amplo alcance das palavras recolhidas na entrevista concretizada (neste caso, os registos de observação serão apenas escritos). Todo o material utilizado é da minha total responsabilidade, e devidamente reconhecido pelos professores orientadores da minha tese. Com o docente participante serão também acordadas, previamente, as datas e as horas da entrevista e das observações, para que a sua rotina habitual de trabalho não seja, de forma alguma, perturbada. Acrescento, ainda, a garantia de total confidencialidade dos dados recolhidos, assim como a sua utilização somente para fins investigativos.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e a de todos os intervenientes neste processo. Este será, certamente, um significativo contributo para ampliar os já existentes conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais.

Sem outro assunto de momento.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Ana Isabel Dias Moreira
Cristina Maia



Exmo. Encarregado de Educação,

O meu nome é Ana Isabel Moreira e realizo, neste momento, a minha Tese de Doutoramento em Educação no Politécnico do Porto e na Universidade de Santiago de Compostela, sendo orientada, em Portugal, pela Doutora Cristina Maia, docente na Escola Superior de Educação do Porto.

Investigação: *As representações e narrativas de professores e alunos do 2.º ciclo do ensino básico sobre História de Portugal.*

Finalidade do estudo: recolher a opinião de alguns estudantes do 6.º ano de escolaridade sobre as características das suas aulas de História de Portugal e a forma como encaram este conhecimento científico.

Procedimento: solicito a participação do seu educando para responder a questões escritas e orais, incluídas num inquérito por questionário, sobre o assunto referido. A participação é voluntária. A data e a hora da ação serão agendadas com o professor de História e Geografia de Portugal da turma. O diálogo com os alunos será gravado (apenas em áudio) para, posteriormente, se proceder à transcrição de todas as intervenções dos participantes. A qualquer momento, o aluno poderá deixar de participar nesta investigação.

Confidencialidade: a colaboração nesta investigação é confidencial. Não serão publicados dados que possam identificar os estudantes, nem quaisquer imagens dos mesmos. Se alguma informação deste estudo for, em algum momento, apresentada publicamente, garantir-se-á que nenhuma identificação pessoal é divulgada. Os registos originais dos dados recolhidos serão destruídos após a sua análise e num prazo máximo de quatro anos.

Dúvidas ou questões: para qualquer esclarecimento considerado necessário, por favor, contacte-me através do endereço eletrónico ana_m0reira@hotmail.com ou faça-o, diretamente, junto do professor de História e Geografia de Portugal do seu educando.

Muito obrigada pela sua colaboração!

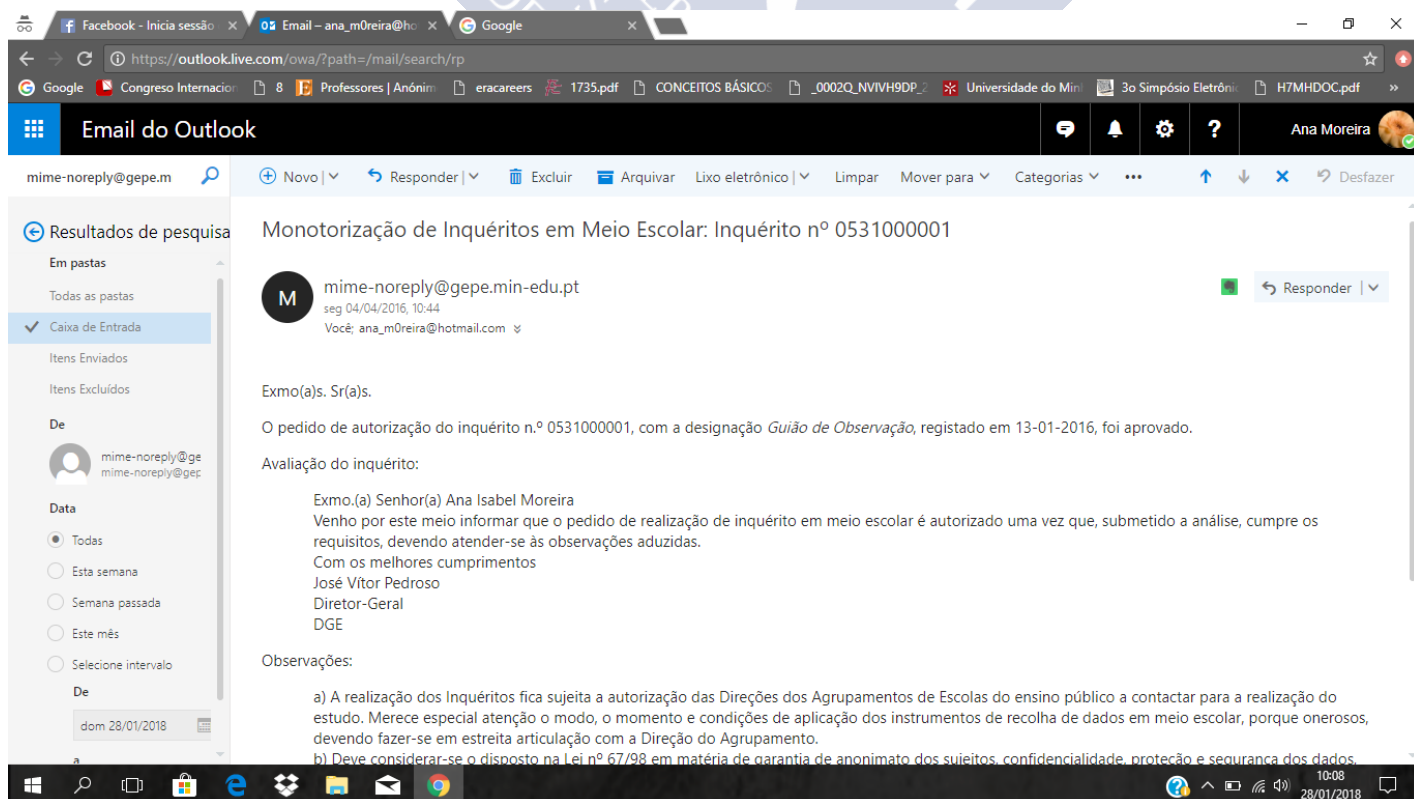
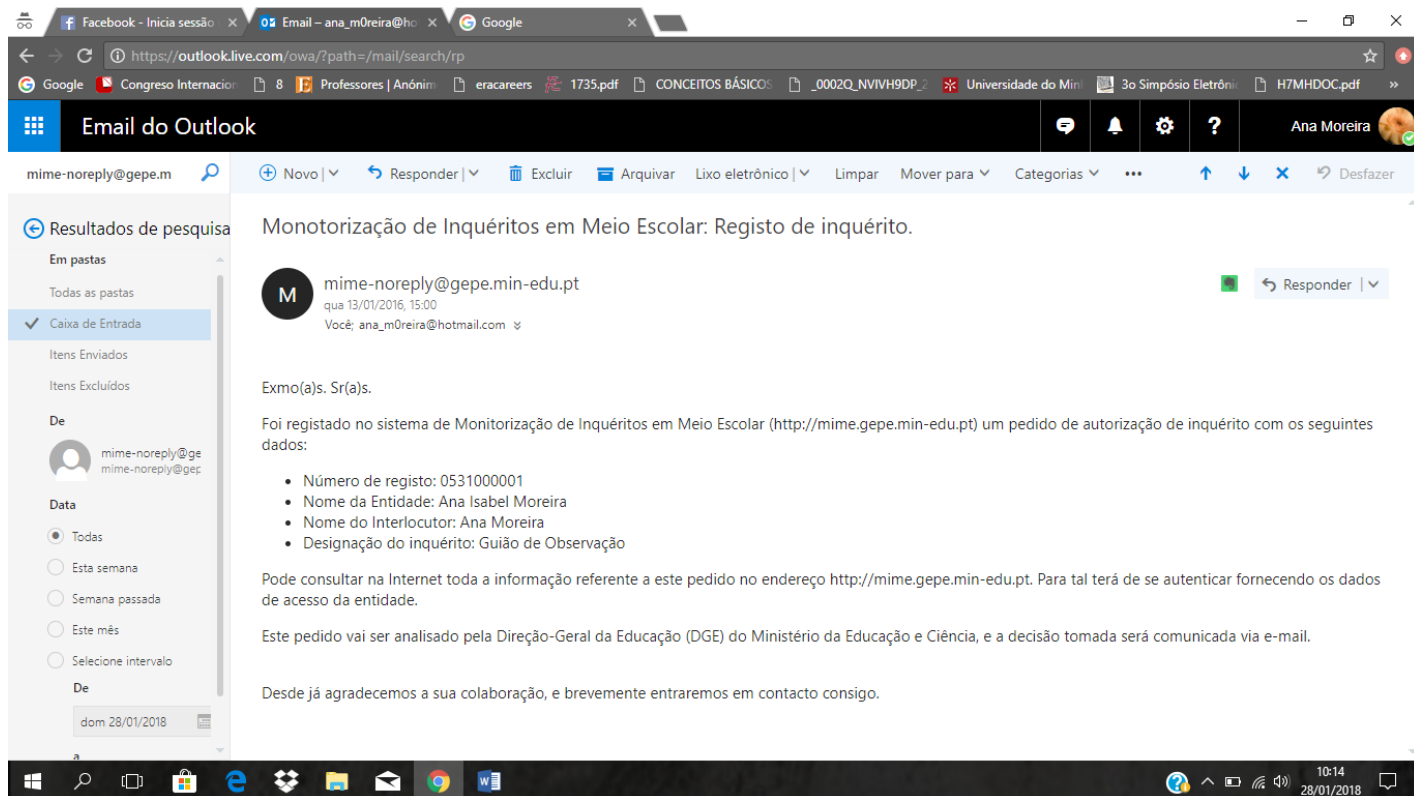
Ana Isabel Dias Florina
Cristina Maia

Autorizo o meu educando _____, n.º/turma _____ a participar, como inquirido, no projeto de investigação de Ana Isabel Moreira.

O Encarregado de Educação,



Mensagem de correio eletrónico com a solicitação apresentada à Direção Geral de Educação do Ministério da Educação e Ciência, e respetiva autorização, para a concretização de observações de aulas nas instituições de ensino público.





ANEXO 2 - EXEMPLAR DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (INQUÉRITO-PILOTO E INQUÉRITO FINAL) E RESPOSTAS DE QUINZE ALUNOS SELECIONADOS





INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (PILOTO)

1. A História como saber

- Quando falamos de História, que palavras te vêm à cabeça? Regista 5 dessas palavras.

--	--	--	--	--

- O que estuda a História? Da lista que se segue, escolhe 5 assuntos que te parecem responder à questão anterior.

- ☐ Os estados, o governo e a política
- ☐ As guerras, as batalhas e as conquistas
- ☐ Os direitos humanos e a paz
- ☐ A economia e o nível de vida da população
- ☐ Os grupos e conflitos sociais
- ☐ As ideias, as opiniões e a cultura dos indivíduos
- ☐ A vida quotidiana
- ☐ Os ricos e poderosos
- ☐ Os mais desfavorecidos
- ☐ As mulheres e a desigualdade de género

- Como podemos definir a História? Utiliza uma escala de 1 a 4: 1=nunca, 2=poucas vezes, 3=muitas vezes, 4=sempre.

1	2	3	4
---	---	---	---

a) A História serve para conhecer o passado e aprender com ele. Ao conhecermos o passado não vamos repeti-lo.	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 30px;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>				
b) A História serve para compreendermos o presente. E permite-nos encontrar semelhanças e diferenças entre ele e o passado.	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 30px;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>				
c) A História serve para prepararmos o futuro. Passado, presente e futuro fazem parte da História.	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 30px;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> </table>				

2. A História na escola e na vida quotidiana

- Gostas das disciplinas que estudas na escola? E será que todas elas têm a mesma importância? Completa os quadros que se seguem:

Da mais importante para a menos importante	Da que mais gosto para a que menos gosto

- De que assuntos se fala nas tuas aulas de História? O teu manual escolar trata esses assuntos?

- O que fazem os professores nas aulas de História? Recorda as ações do teu professor nas vossas aulas. Utiliza uma escala de 1 a 4: 1=nunca, 2=poucas vezes, 3=muitas vezes, 4=sempre.

	1	2	3	4
Explica, oralmente, os conteúdos da disciplina (com recurso a <i>powerpoints</i> , p. ex.).				
Lê e explicita o que está escrito no manual escolar.				
Faz perguntas e permite que os alunos apresentem as suas opiniões.				
Trabalha com documentos escritos, imagens e outras fontes históricas.				
Utiliza <i>powerpoints</i> para a exploração de fontes históricas.				
Organiza discussões nas aulas.				
Propõe a audição de músicas com conteúdo de natureza histórica.				
Projeta filmes sobre os conteúdos da disciplina.				
Propõe a visualização de vídeos (sobre História) no <i>youtube</i> .				
Utiliza obras literárias infantojuvenis de natureza histórica.				
Prepara jogos e dramatizações.				
Realiza, com os alunos, visitas de estudo a museus, exposições. etc.				
Traz, à sala de aula, testemunhos que falam sobre os assuntos da disciplina.				
Recorre a <i>sites</i> sobre História de Portugal.				

- E os estudantes, o que fazem eles nas aulas? Identifica, no quadro que se segue, as ações dos alunos nas tuas aulas de História. Utiliza a escala anterior.

	1	2	3	4
Ouvem as explicações do professor.				
Leem o manual escolar e respondem às questões apresentadas.				
Realizam fichas de trabalho.				
Apresentam as suas opiniões e colocam questões ao professor.				
Analizam documentos escritos, imagens e outras fontes históricas.				
Realizam tarefas em pequenos grupos (p. ex., trabalhos de pesquisa).				
Veem e comentam filmes e documentários.				
Participam nas discussões organizadas pelo professor.				

Participam em jogos e dramatizações.				
Utilizam o computador para consultar <i>sites</i> sobre História.				
Visitam monumentos, exposições e outros locais de interesse.				
Preparam entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos.				
Constroem frisos cronológicos, mapas e/ou gráficos.				

- *Como são os testes nesta disciplina?* Identifica alguns tipos de questões que, habitualmente, aparecem nos teus testes de História e Geografia de Portugal. Utiliza a escala anterior.

1	2	3	4
---	---	---	---

Verdadeiro e Falso.				
Escolha múltipla				
Caça ao erro.				
Questões de associação e/ou correspondência.				
Localização e/ou completção de informação em mapas e/ou frisos cronológicos.				
Construção de gráficos.				
Elaboração de desenhos.				
Análise de documentos em resposta por extenso.				
Redação de narrativas históricas.				

- *Quando estudamos História, dividimo-la em períodos ou épocas históricas.* Que períodos ou épocas históricas te recordas de ter estudado?

- Se pudesses viajar no tempo, em que época histórica gostarias de ter vivido? Por que razão(ões)?

- *Também podemos aprender muito sobre História fora da sala de aula.* Que outras formas de aprender História conheces? Onde as podes encontrar?

- *Muitos filmes e livros fazem referência a personagens, acontecimentos ou épocas históricas.* Lembras-te de algum que já tenhas visto e/ou lido?

3. A História de Portugal

- *Na sala de aula e também fora da escola já aprendeste muito sobre a História de Portugal.* De que acontecimentos e personalidades históricas te recordas?

- Observa as quatro imagens referentes à História de Portugal. Identifica-as e comenta o seu significado para a história do país.



1	
2	
3	
4	

- Imagina que Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas? Escreve um pequeno texto (8 a 10 linhas) sobre a História de Portugal. Ajuda o Andras a descobrir o país onde tu vives!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (FINAL)

1. A História como saber

- Quando falamos de História, que palavras te vêm à cabeça? Regista 5 dessas palavras.

--	--	--	--	--

- O que estuda a História? Da lista que se segue, escolhe: os 5 assuntos que se abordam, habitualmente, numa aula de História e os 5 assuntos que, na tua opinião, são mais interessantes.

- ☐ A política e os governantes ____
- ☐ As guerras, as batalhas e as conquistas ____
- ☐ Os direitos humanos e a paz ____
- ☐ O trabalho, os costumes e os modos de vida dos indivíduos ____
- ☐ Os grupos sociais: camponeses, operários, patrões, ... ____
- ☐ As ideias, a cultura e as formas de pensar dos indivíduos ____
- ☐ A vida quotidiana: a alimentação, o vestuário, ... ____
- ☐ As pessoas ricas e poderosas ____
- ☐ As pessoas pobres e os marginalizados ____
- ☐ As mulheres e o seu papel na sociedade ____

- Para que serve a História? Será que ela é útil na tua vida? Que uso podes fazer tu da História?

--

2. A História na escola e na vida quotidiana

- Gostas das disciplinas que estudas na escola? E será que todas elas têm a mesma importância? Completa os quadros que se seguem:

Da <u>mais importante</u> para a <u>menos importante</u>	Da que <u>mais gosto</u> para a que <u>menos gosto</u>

- De que assuntos se fala nas tuas aulas de História? Quais são aqueles que ocupam mais tempo nestas aulas?

- *O que fazem os estudantes nas aulas?* Identifica, no quadro que se segue, as ações dos alunos nas tuas aulas de História. Assinala S (SIM) ou N (NÃO), de acordo com o que acontece.

	S	N
Ouvem as explicações do professor.		
Leem o manual escolar e respondem às questões apresentadas.		
Realizam fichas de trabalho.		
Apresentam as suas opiniões e colocam questões ao professor.		
Analisam documentos escritos, imagens e outras fontes históricas.		
Realizam tarefas em pequenos grupos (p. ex., trabalhos de pesquisa).		
Veem e comentam filmes e documentários.		
Participam nas discussões organizadas pelo professor.		
Participam em jogos e dramatizações.		
Utilizam o computador para consultar <i>sites</i> sobre História.		
Visitam monumentos, exposições e outros locais de interesse.		
Preparam entrevistas e/ou inquéritos sobre conteúdos históricos.		
Constroem frisos cronológicos, mapas e/ou gráficos.		

- *Explica como e para que função utilizas o manual escolar na disciplina de História e Geografia de Portugal.* Para que serve ele? É fácil de ler? Consegues compreender o seu conteúdo? É apelativo?

- *Quando estudamos História, dividimo-la em períodos ou épocas históricas.* Que períodos ou épocas históricas te recordas de ter estudado?

- Se pudesses viajar no tempo, em que época histórica gostarias de ter vivido? Por que razão(ões)?

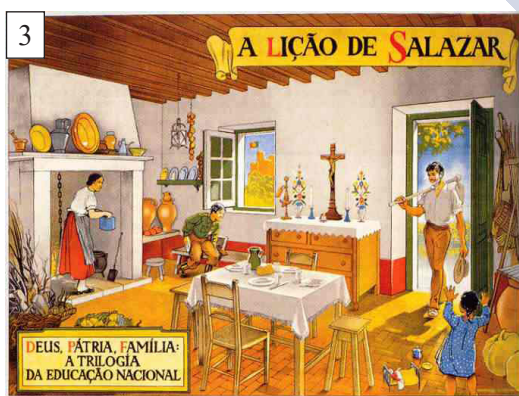
- *Também podemos aprender muito sobre História fora da sala de aula.* Que outras formas de aprender História conheces? Onde as podes encontrar?

- Muitos filmes e livros fazem referência a personagens, acontecimentos ou épocas históricas. Lembras-te de algum que já tenhas visto e/ou lido?

3. A História de Portugal

- Na sala de aula e também fora da escola já aprendeste muito sobre a História de Portugal. De que acontecimentos e personalidades históricas te recordas?

- Observa as quatro imagens referentes à História de Portugal. Identifica-as e comenta o seu significado para a história do país.



1	
2	
3	
4	

- Imagina que Andras, um rapaz húngaro da tua idade, vem visitar Portugal pela primeira vez. Tu tens a oportunidade de o conhecer e de lhe falar um pouco sobre o teu país. O que lhe contas sobre a História de Portugal? Escreve-o num pequeno texto (8 a 10 linhas).



INQUÉRITO 1 (respostas)

¹*Instituição A*

²*Género: Feminino*

Código de Identificação: AGAF7

5 palavras: Passado; Tempos antigos; Antiguidade; Antepassados; Glória

³5 assuntos abordados: 1,2,3,7,10

5 assuntos interessantes: 1,2,3,7,10

Disciplinas (importância): Português > Matemática > História > Ciências > Inglês > Música > Educação Física > Educação para Cidadania > Educação Moral > Educação Tecnológica > Educação Visual

Disciplinas (apreciação): Música > História > Educação Física > Educação Visual > Educação Tecnológica > Ciências > Português > Educação para Cidadania > Matemática > Educação Moral > Inglês

Assuntos abordados nas aulas: A política e os governantes, as guerras, batalhas e conquistas, os direitos humanos e a paz, a vida quotidiana, a alimentação e o vestuário, as mulheres e o seu papel na sociedade.

O que fazem os estudantes nas aulas?

⁴Sim: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13

Não: 3, 6, 9, 11

Manual escolar: Não é muito apelativo, não se lê bem, não tem conteúdo quase nenhum. Poderia ter mais explicações/conteúdo. Eu preferia ter outro livro.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Tempo dos descobrimentos marítimos; Tempo de Salazar; 25 de abril.

Em que época gostarias de ter vivido? No tempo Salazarista, pois assim as pessoas não viviam em pobreza, que eu enfrentava Salazar.

Outras formas de aprender História: Museus; Biblioteca; *Internet*

Livros e filmes: História de Portugal na civilização antiga (livro); Aldeia da Roupa Branca (filme)

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: D. Afonso Henriques; Salazar

Legenda das Imagens: 1- D. Afonso Henriques; 2- Os descobrimentos; 3- O tempo Salazarista; 4- 25 de abril

Narrativa:

Vou-te contar o que mais me chocou em Portugal. Foi o tempo Salazarista. Salazar era um dos nossos governantes. Ele pôs o nosso país na pobreza total, não havia dinheiro nem para comprar um pão. Era obrigatório obedecer à pátria, ao presidente, ao chefe e ao chefe de família. Nas escolas havia *posters* de Salazar e nas caixas de lápis de cera, de fósforos, etc.

¹ Denominação de acordo com o definido no corpo da tese, no capítulo 3.

² Para salvaguardar o anonimato dos alunos participantes, apenas se indica o seu género.

³ As sequências numéricas aqui apresentadas, como resposta a duas questões, estão de acordo com a ordem das opções a assinalar, incluídas na respetiva pergunta do inquérito aos alunos.

⁴ Para as opções de resposta facultadas, os alunos assinalavam “sim” ou “não”.

INQUÉRITO 2

(respostas)

Género: Masculino

Instituição: A

Código de Identificação: AGAM10

5 palavras: Como eram os tempos antigamente

5 assuntos abordados: 1,2,3,5,7

5 assuntos interessantes: 1,2,3,6,10

Para que serve a História? A História pode ser útil para sabermos como eram os outros tempos e as diferenças de antes e agora.

Disciplinas (importância): Português > Matemática > História > Inglês > Ciências > Educação Tecnológica > Educação Visual > Educação Física > Educação Moral

Disciplinas (apreciação): Português > Educação Física > História > Ciências > Educação Tecnológica > Educação Visual > Inglês > Matemática > Educação Moral

Assuntos abordados nas aulas: A política e os governantes, as guerras, batalhas e conquistas e a vida das pessoas ricas e pobres.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Não: 9, 10, 11, 12, 13

Manual escolar: Eu utilizo o manual de História para estudar. É fácil de ler, mas preferia ter outro.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Revolução Francesa.

Em que época gostarias de ter vivido? Gostava de viver na época de Salazar.

Outras formas de aprender História: *Internet*; Livros

Livros e filmes: Aldeia da Roupa Branca (filme)

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: Salazar; Descobrimentos; Militares

Legenda das Imagens: 1- D. Afonso Henriques; 2- Os Descobrimentos, 3- Respeitar a Pátria, Deus, Família; 4- Tropas do 25 de abril

Narrativa:

Eu acho que tu tens que saber quem é Salazar, que na minha opinião não foi um mau governante.

Ele antes passou pelo cargo de ministro das finanças. Depois conseguiu resolver todos os problemas económicos de Portugal e passou a 'primeiro-ministro'.

INQUÉRITO 3

(respostas)

Género: Feminino

Instituição: A

Código de Identificação: AGAF23

5 palavras: Pátria; Nação; Factos; Descobrimentos; Sociedade

5 assuntos abordados: 1,2,4,5,7

5 assuntos interessantes: 2,3,5,6,10

Para que serve a História? A história serve para lembrarmos o povo que já fomos e imaginarmos o que um dia viveremos. Ela é útil na minha vida, pois não há nenhum português que não saiba do seu Portugal. Da história eu posso retirar conhecimentos, ideias e pensamentos.

Disciplinas (importância): Português > Matemática > História > Inglês > Ciências > Educação Visual > Educação Tecnológica > Educação para Cidadania > Música > Educação Física > Educação Moral

Disciplinas (apreciação): Português > História > Música > Educação para Cidadania > Educação Moral > Educação Visual > Inglês > Educação Tecnológica > Educação Física > Matemática > Ciências

Assuntos abordados nas aulas: Nas aulas de história abordam-se vários assuntos, entre eles guerras, descobrimentos, sociedade. Os que ocupam mais tempo são os relacionados com a sociedade, pois o ser humano (nós) tem dificuldade de se colocar no lugar do outro e compreendê-lo.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13 **Não:** 9, 10, 11, 12

Manual escolar: Nós exploramos o manual de história mais para perguntas e para estudar, pois na aula abordamos mais os *PowerPoint*. É fácil de ler e de compreender, consigo compreender o conteúdo bem e com interesse. E, na minha opinião, ele é apelativo.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Primeiro rei; Descobrimentos; Guerras; Colónias portuguesas; Fim da escravidão; Regicídio; Política militar; Salazar e o Estado Novo; 25 de abril

Em que época gostarias de ter vivido? Eu gostava de ter vivido no século XX, pois foi nele que se deu a “reviravolta” na nossa sociedade e que se conseguiu finalmente a liberdade.

Outras formas de aprender História: Visitas a monumentos; Museus; Antiquários

Livros e filmes: Lusíadas; O Cavalo de Troia (livro); As Naus de Verde Pinho (livro)

Acontecimentos e personalidades recordados: D. Afonso Henriques; D. Dinis; Bartolomeu Dias; Vasco da Gama; Salazar; 25 de abril; Regicídio; Guerra Colonial; Descoberta da Índia

Legenda das Imagens: 1- O rei D. Afonso Henriques – 1.º rei de Portugal; 2- A descoberta de novos povos (Brasil) – Descobrimentos; 3- Salazar e as obras públicas – o Salazarismo; 4- Revolta do 25 de abril – Liberdade Portuguesa

Narrativa:

Na nossa história houve um começo, o começo do 1.º rei, D. Afonso Henriques, que foi o homem que deu início à nossa nação. O povo português também foi o primeiro a iniciar os descobrimentos, enfim provamos que o mundo é redondo. Passamos por períodos em que dependíamos essencialmente de outros povos, mas conseguimos recuperar. Somos um povo humilde que lutou pelos seus direitos até ao fim, mas a nossa maior conquista foi a nossa liberdade, a 25 de abril de 1974; fizemos jus ao nosso nome e conquistamos o que há tanto queríamos, a nossa liberdade.

INQUÉRITO 24

(respostas)

Género: Feminino

Instituição: B

Código de Identificação: AGBF26

5 palavras: Cultura; Reis; Naus; Povo; Regimes

5 assuntos abordados: 1, 4, 5, 6, 7 **5 assuntos interessantes:** 1, 2, 5, 6, 7

Para que serve a História? A História serve para podermos conhecer melhor o futuro através de erros ou virtudes do passado. Penso que a História é útil, porque eu gostava de ser professora de História.

Disciplinas (importância): Matemática > Português > Inglês > História > Ciências > Educação Física > Educação Visual > Educação Tecnológica > Música > Educação Moral

Disciplinas (apreciação): Matemática > História > Português > Ciências > Inglês > Educação Moral > Educação Visual > Educação Tecnológica > Música > Educação Física

Assuntos abordados nas aulas: As conquistas, viagens e política. O 1.º de dezembro, o 25 de abril e o 5 de outubro.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 **Não:** 9, 12, 13

Manual escolar: Serve para consolidar as aprendizagens. É fácil de entender e apelativo. Facilmente compreendo o conteúdo.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Restauração da Independência.

Em que época histórica gostarias de ter vivido? Na descoberta do Brasil, para ter contacto, pela primeira vez, com esse povo.

Outras formas de aprender História: Televisão (programa Conta-me história); Livros

Filmes e livros: Um trono para dois irmãos (livro)

Acontecimentos e personalidades recordados: D. Dinis; D. Pedro; D. Sebastião; Salazar; Invasões Francesas

Legenda das Imagens: 1- Um rei (monarquia); 2- A descoberta do Brasil, astrolábio; 3- A ditadura, Salazar; 4- 25 de abril

Narrativa:

Portugal foi muito, principalmente nas descobertas e conquistas pelo mundo através do mar. Foram muito corajosos, porque nunca ninguém tinha navegado pelos mares perigosos sem saber o que iria encontrar do outro lado dos cabos, pensando que iriam enfrentar monstros. Mas, apesar dos medos, uniram os quatro cantos do mundo.

INQUÉRITO 25

(respostas)

Género: Feminino

Instituição: B

Código de Identificação: AGBF29

5 palavras: Reis; Antiguidade; Descobrimientos; Monumentos; Pessoas

5 assuntos abordados: 1,4,7,9,10 **5 assuntos interessantes:** 1,3,5,7,10

Para que serve a História? A história serve para nós conhecermos mais sobre o que se passou no nosso país e quais são os dias importantes.

Disciplinas (importância): Matemática > Português > Inglês > História > Ciências > Educação Física > Educação Visual > Educação Tecnológica

Disciplinas (apreciação): Inglês > História > Matemática > Português > Educação Física > Ciências > Educação Tecnológica > Educação Visual

Assuntos abordados nas aulas: Os reis, as guerras, o Salazar, a política e os modos de vida.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 4, 5, 8, 11 **Não:** 2, 3, 6, 7, 9, 10, 12, 13

Manual escolar: Serve para nós estudarmos para os testes e fazemos os exercícios. É mais ou menos fácil de ler. Consigo compreender o conteúdo e é um pouco apelativo.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Monarquia; 1.^a República; Salazarismo; Guerras Mundiais
Em que época histórica gostarias de ter vivido? Na monarquia, porque é melhor do que as outras épocas.

Outras formas de aprender História: Monumentos espalhados pelas cidades

Filmes e livros: “Conta-me história” (programa de televisão)

Acontecimentos e personalidades recordados: Vasco da Gama; D. Afonso Henriques; Descobrimentos; 1.^a República; D. Manuel II; os Militares

Legenda das Imagens: 1- Rei; 2- Os Descobrimentos; 3- Lições de Salazar; 4- 25 de abril de 1974

Narrativa:

Conto-lhe sobre a monarquia, a 1.^a República, a queda da 1.^a República, os Descobrimentos, as revoluções e a gente importante. Sobre o 25 de abril, o 5 de outubro, o 28 de maio, os militares. Os reis e presidentes, os Romanos, os Muçulmanos, a formação do país. A iluminação, os comboios, os carros, a mala-posta, entre outros.

INQUÉRITO 36 (respostas)

Género: Masculino

Instituição: C

Código de Identificação: AGCM62

5 palavras: Revolução; Ditadura; Conquistas; Os reis e presidentes; Guerra

5 assuntos abordados: 1,4,5,6,7 **5 assuntos interessantes:** 4,5,6,7

Para que serve a História? A História serve para aprender mais conhecimento sobre o nosso país e o mundo. Acho que a História não é muito útil na minha vida, é só em parte. Posso usar a história para ter mais cultura geral.

Disciplinas (importância): Matemática > Português > Inglês > Educação para Cidadania > Música > História > Ciências > Educação Visual e Tecnológica > Educação Física

Disciplinas (apreciação): Inglês > Ciências > Educação Visual e Tecnológica > Música > Português > Educação Física > Educação para Cidadania > História > Matemática

Assuntos abordados nas aulas: Neste momento, falamos da 1.^a República e da ditadura salazarista.

O que fazem os estudantes nas aulas?**Sim:** 1, 2, 4, 8, 11**Não:** 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13

Manual escolar: O manual serve para nos ajudar a perceber melhor a matéria. Para mim é fácil de ler e eu consigo compreender o seu conteúdo. O manual de História é apelativo.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Descobrimentos; Condado Portucalense; 1.^a República; 25 de abril; Romanos

Em que época gostarias de ter vivido? Eu não gostaria de viver em nenhuma época que se fala nas aulas de História.

Outras formas de aprender História: Visitar monumentos; Pesquisar *sites*

Livros e filmes: Livros antigos, da 1.^a e 2.^a classe

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: Vida a.C.; Descobrimentos; Romanos; 1.^a República; Ditadura Salazarista; 25 de abril; Condado Portucalense

Legenda das Imagens: 1- Condado Portucalense; 2- Descobrimentos; 3- Ditadura Salazarista; 4- 25 de abril (Revolução dos Cravos)

Narrativa:

A História de Portugal é interessante. Portugal tem vários monumentos históricos e cultural geral. É um país bonito.

D. Afonso Henriques foi o Primeiro Rei de Portugal. Os árabes, os romanos e os muçulmanos trouxeram-nos muita cultura, como: o alfabeto, a numeração árabe e romana, trouxeram-nos disciplinas como a Matemática.

Na época de Salazar, Portugal vivia em ditadura. A partir de 1910, Portugal parou de viver em Monarquia e passou a viver numa República, a partir daí, Portugal passou a ser governado por um presidente.

A Torre dos Clérigos tem estilo barroco. O estilo barroco era o horror ao vazio. Os monumentos com esse estilo costumam ter um pináculo no topo. Também os monumentos têm muitos azulejos.

INQUÉRITO 37

(respostas)

Género: Feminino

Instituição: C

Código de Identificação: AGCF63

5 palavras: Portugal; Antepassados; Reis; Política; Estado

5 assuntos abordados: 1,2,5,6,7

5 assuntos interessantes: 1,2,3,6,7

Para que serve a História? Pode ser útil para vida, porque uma pessoa que é portuguesa deve saber a história do seu país, dos antepassados.

Disciplinas (importância): Matemática > Português > Inglês > Ciências > História > Educação Física > Música > Educação Visual e Tecnológica > Educação para Cidadania

Disciplinas (apreciação): Ciências > Educação Física > Educação Visual e Tecnológica > Matemática > Inglês > Português > Educação para Cidadania > História > Música

Assuntos abordados nas aulas: Comecei por falar nos reis e nos camponeses, quando era mais nova, agora temos falado mais na política.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 11

Não: 3, 6, 9, 10, 12, 13

Manual escolar: Nós utilizamos para seguir a matéria, e às vezes a professora apresenta em *PowerPoint*. É fácil de ler, quando estamos a perceber a matéria. Eu gosto de o usar, porque lá está tudo bem explicado.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Época em que os reis é que mandavam (Monarquia); Época em que o presidente é que manda (Política).

Em que época gostarias de ter vivido? Nesta época atual, porque antigamente havia muitas guerras.

Outras formas de aprender História: *Internet*

Livros e filmes: O Rapaz do pijama às riscas (filme)

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: Primeiros reis de Portugal; Vida da sociedade; Guerras

Legenda das Imagens: 1- É um rei; 2- Os portugueses a chegar ao Brasil; 3- Os homens iam trabalhar e as mulheres tratavam dos filhos; 4- São tropas das guerras (25 de abril)

Narrativa:

Portugal é um país com uma história muito interessante. O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques que nasceu em Guimarães. Há muitos anos havia muitos grupos, a nobreza, o clero, a burguesia e o povo. As condições do povo eram muito más.

Portugal, quando iniciou a expansão marítima, conquistou muitos países, como o Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, três cidades da Índia (Goa, Damão e Diu), Timor, Macau, S. Tomé e Príncipe e mais alguns. Ganhou muita riqueza (especiarias, o açúcar, ouro, ...).

Houve um tsunami e um terramoto que destruiu Lisboa inteira e Marquês do Pombal reconstruiu-a, fazendo melhores condições.

Agora, Portugal já não é mandado por um rei, agora há um presidente da república.

INQUÉRITO 38

(respostas)

Género: Feminino

Instituição: C

Código de Identificação: AGCF64

5 palavras: Descobrimientos; Passado, Política; Cultura; Mar

5 assuntos abordados: 1,2,3,5,7

5 assuntos interessantes: 1,2,3,6,10

Para que serve a História? A História serve para nos informar do que aconteceu no passado do nosso país, e não só. E para ficarmos a saber mais sobre o que acontece nos dias de hoje.

Disciplinas (importância): Português > Matemática > Inglês > Ciências > História > Educação Física > Educação Visual e Tecnológica > Música

Disciplinas (apreciação): Ciências > Inglês > Matemática > Educação Física > Português > Educação Visual e Tecnológica > História > Música

Assuntos abordados nas aulas: Recentemente, o tema mais abordado nas nossas aulas é a política e o regime salazarista.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 8, 11

Não: 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13

Manual escolar: O manual de História e Geografia de Portugal serve para nos ajudar a compreender as aulas e é de fácil leitura, mas penso que poderia ser mais apelativo.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Descobrimentos; Invasões Francesas; Lisboa Pombalina; Queda da Monarquia; 1.^a República; Regime Salazarista

Em que época gostarias de ter vivido? Na época dos Descobrimentos, pois apesar da vida ter sido difícil, acho que foi uma época interessante e marcou muito Portugal.

Outras formas de aprender História: Museus; Notícias; Pessoas mais idosas

Livros e filmes: A rapariga que roubava livros (filme); O menino do pijama às riscas (filme), que falam sobre a 2.^a guerra mundial.

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: D. Afonso Henriques; Napoleão e as invasões francesas; Vida quotidiana; D. Carlos e o seu regicídio; Humberto Delgado; Salazar

Legenda das Imagens: 1- Rei; 2- Descobrimentos; 3- Regime Salazarista; 4- 25 de abril

Narrativa:

Portugal é um país com muita história desde a sua formação aos dias de hoje. Portugal foi um dos primeiros países a “lançar-se” ao mar (descobrimentos), onde conquistou vários territórios em diferentes continentes como: África, Ásia, América. Até há relativamente pouco tempo, Portugal era governado por uma Monarquia, mas em 1910 passou a ser governado por uma República. Também tivemos uma época de ditadura, foi uma época difícil para os portugueses. Nos dias de hoje vivemos numa República.

INQUÉRITO 48 (respostas)

Género: Feminino

Instituição: D

Código de Identificação: CDF52

5 palavras: Revolução; Conquista; Portugal; Rei; Presidente

5 assuntos abordados: 1,2,4,5,7

5 assuntos interessantes: 1,2,3,5,9

Para que serve a História? A História serve para conhecer o passado e perceber porque vivemos assim. É útil na minha vida, porque pode mostrar-me muitos pontos de vista e posso usá-la para tomar decisões no futuro.

Disciplinas (importância): Português > Matemática > Inglês > Ciências > História > Educação Visual e Tecnológica > Música > Rockschool > Laboratório

Disciplinas (apreciação): Inglês > Educação Visual e Tecnológica > Música > Rockschool > Matemática > Português > Ciências > História > Laboratório

Assuntos abordados nas aulas: Nas aulas de História falamos de guerras, governantes, etc. Ocupamos mais tempo a falar de regimes (Democracia, Monarquia, etc.), porque o professor quer explicar-nos bem como funcionam. Também ocupamos muito tempo a falar de revoluções.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 5, 6, 7, 10, 13

Não: 3, 4, 6, 9, 11, 12

Manual escolar: O manual serve para estudar a matéria que, por exemplo, vai sair num teste. É fácil de ler e é apelativo, pois contém muitos gráficos, mapas e imagens.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Revoluções, como o 5 de outubro; século XIX, 1.^a República; Estado Novo

Em que época gostarias de ter vivido? Gostaria de ter vivido na Monarquia, porque queria ver como funcionava o regime e quais eram os costumes.

Outras formas de aprender História: Ver filmes; Ler livros

Livros e filmes: Astérix e Obélix

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: D. Afonso Henriques; Salazar; Cavaco Silva

Legenda das Imagens: 1- A Monarquia foi o 1.º regime de Portugal; 2- Expandir o território de Portugal ao navegar; 3- A propaganda de Salazar ao Estado Novo; 4- A revolução dos cravos: o 25 de abril de 1974

Narrativa:

Eu contava ao Andras que o regime que temos, a República, não esteve presente sempre. Primeiro existiu a Monarquia. Contava também que D. Afonso Henriques foi o 1.º rei de Portugal e conquistou muitos territórios para formar o país que temos hoje. Falava sobre Salazar, um governante de Portugal, no século XX, que não permitia liberdade e fazia com que tudo fosse controlado pela censura. Dizia que Portugal passou por muitas batalhas e revoluções.

INQUÉRITO 55
(respostas)

Género: Masculino

Instituição: E

Código de Identificação: CEM78

5 palavras: Datas; Reis; Acontecimentos; Revoluções; Política

5 assuntos abordados: 1,2,4,6,7

5 assuntos interessantes: 1,2,3,6,10

Para que serve a História? Na minha opinião, a História serve para nos cultivarmos e não parecermos ignorantes, mostrando o nosso conhecimento.

Disciplinas (importância): Matemática > Português > Inglês > História > Educação Física > Ciências > Educação Tecnológica > Educação Visual > Música

Disciplinas (apreciação): Matemática > Educação Visual > Educação Tecnológica > Inglês > História > Português > Educação Física > Ciências > Música

Assuntos abordados nas aulas: Nas aulas de história é costume falar-se muito de política, do quotidiano, dos costumes e dos governantes.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Não: 10, 11, 12, 13

Manual escolar: O manual é apelativo, pois contém documentos, vários exemplos e também tem muita informação.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Ditadura Militar; Estado Novo; Descobrimentos; Formação de Portugal

Em que época gostarias de ter vivido? Na altura dos Descobrimentos.

Outras formas de aprender História: Visitar monumentos e outros espaços de interesse histórico

Livros e filmes: Era uma vez uma viagem no tempo dos reis (livro)

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: D. Afonso Henriques; António de Oliveira Salazar; Cavaco Silva; António de Spínola; D. Henrique de Borgonha

Legenda das Imagens: 1- D. Afonso Henriques, fundou Portugal e tornou-o independente; 2- Descobrimento do Brasil, Portugal descobriu e conquistou várias terras. Melhorou o conhecimento marítimo; 3- Ditadura do Estado Novo. Salazar governou de forma injusta Portugal; 4- Revolução do 25 de abril de 1974. Revolução dos Cravos que acabou com o Estado Novo e a injustiça (falta de liberdade).

Narrativa:

O nosso país começou em 1143 com a grande ajuda do rei D. Afonso Henriques. Houve uma época de Descobrimentos, em que nos apoderamos e descobrimos vários países. No século XX, houve uma ditadura que proibia as liberdades e era injusta. A 25 de abril de 1974, alguns revoltosos com essa ditadura organizaram uma revolução que ficou conhecida como Revolução dos Cravos.

Agora, Portugal vive numa crise que começou em 2008.

INQUÉRITO 56

(respostas)

Género: Masculino

Instituição: E

Código de Identificação: CEM69

5 palavras: Geografia; Terramoto em Lisboa; D. Afonso Henriques; Portugal; Reis

5 assuntos abordados: 1,2,4,5,7

5 assuntos interessantes: 2,3,4,5,8

Para que serve a História? Para mim, a História é útil para a minha vida, pois aprendo mais sobre o meu país e sobre o sítio onde vivo. A História é interessante e pode usar-se para o curso que se vai tirar.

Disciplinas (importância): Português > Matemática > Inglês > Ciências > História > Educação Tecnológica > Educação Física > Música > Educação Visual

Disciplinas (apreciação): Matemática > Educação Tecnológica > Música > História > Educação Física > Educação Visual > Ciências > Inglês > Português

Assuntos abordados nas aulas: Os assuntos que ocupam mais tempo nestas aulas são as batalhas para conquista de territórios e o 25 de abril.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11

Não: 10, 12, 13

Manual escolar: O manual de História serve para esclarecer dúvidas e também estudar. É fácil de ler, consigo compreender o conteúdo e é um pouco apelativo.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Tempo dos reinados (dinastias); Tempo político (atual).
Em que época gostarias de ter vivido? Viajaria para o tempo de D. Afonso Henriques, pois gostaria de conhecê-lo e ver as conquistas que ele fez.

Outras formas de aprender História: Ir a museus; Ver monumentos; Conhecer castelos

Livros e filmes: Ulisses (livro)

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: -

Legenda das Imagens: 1- Conquistador de Portugal e de terras pertencentes a este; 2- Descobrimento de terras fora de Portugal; 3- Ditadura de Salazar; 4- 25 de abril, voltou a Liberdade

Narrativa:

O nosso país tem uma longa história dos nossos antepassados. D. Afonso Henriques foi o conquistador da maioria das terras e foi o Herói de Portugal. Umas décadas depois, houve o terramoto de Lisboa, que destruiu a maior parte da cidade. Outro tempo depois deu-se o 25 de abril, em que voltou a Liberdade. À volta de 2000, apareceu a televisão e novos canais de rádio. Hoje em dia existem inúmeras provas sobre história: museus, castelos, etc.

INQUÉRITO 57

(respostas)

Género: Masculino

Instituição: E

Código de Identificação: CEM73

5 palavras: D. Afonso Henriques; Descobrimentos; Guimarães; Castelos; Muralhas

5 assuntos abordados: 1,2,4,5,7 **5 assuntos interessantes:** 1,2,4,6,7

Para que serve a História? A História serve para que possamos saber como eram e o que faziam antigamente. É bastante útil, pois se visitarmos algum monumento já podemos saber a sua história.

Disciplinas (importância): Matemática > Português > Inglês > Ciências > História > Educação Tecnológica > Educação Visual > Educação Física > Música > Filosofia

Disciplinas (apreciação): Matemática > Educação Tecnológica > Educação Visual > Educação Física > Filosofia > Música > Português > Inglês > Ciências > História

Assuntos abordados nas aulas: Nas aulas de história, falamos de ditaduras, grupos sociais, batalhas, governantes e muitas outras coisas. Os que ocupam mais tempo de aula são as medidas das ditaduras, os modos de vida do povo e o estado de vida.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12 **Não:** 6, 7, 8, 10, 13

Manual escolar: Primeiramente, uso o manual para estudar, lendo-o, e mais tarde realizo, lá, exercícios. É fácil de ler e o seu conteúdo é perceptível e apelativo.

Divisão em períodos ou épocas históricas: 1.ª República; Descobrimentos; Estado Novo

Em que época gostarias de ter vivido? Gostava de ter vivido nos Descobrimentos, para ver as riquezas encontradas.

Outras formas de aprender História: Filmes; Teatros

Livros e filmes: Era uma vez uma viagem ao tempo dos reis (livro)

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: D. Afonso Henriques; 25 de abril; Salazar; Descobrimentos

Legenda das Imagens: 1- D. Afonso Henriques, fez com que Portugal ficasse independente; 2- Descobrimentos, altura em que os portugueses descobriram riquezas e terras por mar; 3- Livro de Salazar, livro nacional feito com os métodos de Salazar; 4- 25 de abril, Revolução nacional contra o governo e que trouxe liberdade a Portugal

Narrativa:

Portugal era um reino que estava dependente de outro e que um rapaz, que começou por ser rei aos 13 anos, conseguiu tornar um país independente, devido ao seu trabalho árduo.

Durante alguns anos, os portugueses possuíam inúmeras terras que tinham descoberto por mar, a esse período dá-se o nome de Descobrimentos.

Portugal conseguiu liberdade numa grande revolução organizada secretamente.

INQUÉRITO 67
(respostas)

Género: Feminino

Instituição: F

Código de Identificação: CFF90

5 palavras: Memórias; Passado; Cultura; Acontecimentos; Desenvolvimento

5 assuntos abordados: 1,2,4,5,7

5 assuntos interessantes: 1,2,5,6,7

Para que serve a História? A meu ver, a História tem uma grande importância para a sociedade, uma vez que relata o nosso passado. Também acho que a História será muito importante na nossa vida, pois fala-nos sobre o passado e de quem lá esteve. Posso também dar um uso à História na minha vida, porque a História repete-se e, como nós aprendemos com os nossos erros, saberei o que devo e o que não devo fazer, uma vez que os meus antepassados, ou outras pessoas, já os cometeram.

Disciplinas (importância): Português > Matemática > Inglês > Ciências > História > Educação Física > Educação Moral > Educação Tecnológica > Educação Visual > Música

Disciplinas (apreciação): Matemática > História > Educação Moral > Educação Física > Inglês > Ciências > Inglês > Música > Educação Tecnológica > Educação Visual

Assuntos abordados nas aulas: Nas aulas de história, falamos acerca de diversos assuntos, nomeadamente os descobrimentos, as guerras, as batalhas e as conquistas, os reis, políticos e governantes e as diferentes maneiras de governar, os diferentes modos de vida e as suas classes.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12 **Não:** 6, 8, 9, 13

Manual escolar: Para mim, o manual é mais utilizado em casa, durante o estudo, uma vez que na disciplina vemos vídeos, imagens, ouvimos as explicações. O nosso manual é fácil de ler e está bem escrito, também é bastante apelativo e cativante devido a documentos e imagens.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Descobrimentos; Monarquia; Ditadura; 1.^a República; Democracia

Em que época gostarias de ter vivido? Eu escolheria o tempo da monarquia, pois gostava de ser uma pessoa do povo, uma vez que, sem tecnologia e diversos utensílios modernos, as crianças brincavam mais e melhor, também não havia tanto perigo de sair à rua. Mas gostava de salientar que não gostava de ter de fazer trabalhos duros ou de morrer à fome.

Outras formas de aprender História: Visitar museus; Fazer pesquisas; Conversar com os pais e avós
Livros e filmes: Viagens no tempo (livro – coleção); Documentários

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: Batalha de Aljubarrota; Tratado de Zamora; Guerra colonial; 1.^a e 2.^a Guerras Mundiais; 25 de abril; D. Afonso Henriques; D. Sancho; D. Dinis; D. Maria; Oliveira Salazar; Bernardino Machado; Marquês de Pombal

Legenda das Imagens: 1- D. Afonso Henriques; 2- Época dos descobrimentos; 3- Oliveira Salazar (Presidente do Conselho no Estado Novo) – Propaganda Nacional; 4- 25 de abril de 1974

Narrativa:

No início, quando Portugal se tornou um país, não se chamava Portugal e era muito maior. Durante esses tempos houve muitas batalhas, conquistas, perda de territórios e tratados. O primeiro rei de Portugal foi D. Afonso Henriques e com ele houve o povo e a nobreza. Nessa época, as pessoas viviam de maneira diferente, embora algumas coisas ainda sejam idênticas, nomeadamente a religião mais praticada (católica/cristã), a língua tem base latina e algumas palavras não se alteraram. Agora, vou contar-te que quando terminou a Monarquia veio a Ditadura, a Democracia, a 1.^a República e a República, que são diferentes regimes com direitos e deveres diferentes. Foi também nessa época [da República] que começaram a investir mais a nível hospitalar e de ensino. Durante estes anos, a moeda foi diversificando. Hoje em dia estamos numa República Democrática, andamos todos na escola, a moeda é o euro e praticamos (a maioria) a religião católica. Foi também nesta época [atualidade] que houve a maior inovação de matérias, ensino, ...

INQUÉRITO 80

(respostas)

Género: Feminino

Instituição: G

Código de Identificação: CGF42

5 palavras: Portugal; Antepassados; Reis; Conquistas; Sociedade

5 assuntos abordados: 2,4,7,8,9

5 assuntos interessantes: 1,2,3,5,6

Para que serve a História? A disciplina de História serve para conhecermos melhor a história do nosso país.

Disciplinas (importância): Português > Matemática > Inglês > Ciências > História > Educação Física > Música > Educação Tecnológica > Educação Visual

Disciplinas (apreciação): Matemática > Educação Física > Inglês > Música > Educação Tecnológica > Educação Visual > Ciências > Português > História

Assuntos abordados nas aulas: Fala-se das conquistas, dos costumes, da vida quotidiana. A leitura do manual ocupa mais tempo.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11

Não: 6, 7, 8, 9, 12, 13

Manual escolar: Utilizo o manual para compreender melhor o que a professora explica. Penso que é fácil de ler e compreender.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Democracia, Ditadura, Reis

Em que época gostarias de ter vivido? Época dos reis.

Outras formas de aprender História: Museus

Livros e Filmes: -

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: Reis; Descobrimentos

Legenda das Imagens: 1- Rei; 2- Descobrimentos; 3- Lição de Salazar; 4- Revolução do 25 de abril

Narrativa:

Há muitos anos, Portugal só tinha nómadas, pessoas pobres que não conheciam quase nada. Os reis mudaram tudo. Os reis mandavam em Portugal. Na ditadura, muitos políticos que tinham opinião diferente de Salazar iam presos. Na guerra colonial morreram muitas pessoas, por esse motivo aconteceu a revolução de 25 de abril. Agora vivemos numa República, onde as tecnologias são mais avançadas.

INQUÉRITO 81

(respostas)

Género: Masculino

Instituição: G

Código de Identificação: CGM40

5 palavras: Herói, Batalha, Conquista, Feito, Reis

5 assuntos abordados: 1,2,4,5,7

5 assuntos interessantes: 1,2,5,6,8

Para que serve a História? Para sabermos as nossas origens. É útil para termos mais cultura. Para saber melhor como lidar com os assuntos do futuro.

Disciplinas (importância): Matemática, Português, História, Inglês, Ciências, Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica, Música

Disciplinas (apreciação): Matemática, História, Português, Ciências, Inglês, Educação Visual, Educação Tecnológica, Música

Assuntos abordados nas aulas: Reis, rainhas, batalhas e formas de governo; formas de governo ocupam mais tempo.

O que fazem os estudantes nas aulas?

Sim: 1,2,3,4,5,11

Não: 6,7,8,9,10,12,13

Manual escolar: Estudo e copio desenhos. É fácil de ler e de compreender o conteúdo. É apelativo.

Divisão em períodos ou épocas históricas: Reconquista cristã, mouros, formação de Portugal, Descobrimentos, guerra civil, Portugal nos dias de hoje

Em que época gostarias de ter vivido? Guerra civil, 1832-34, porque havia tiros e explosões.

Outras formas de aprender História: Perguntar ao meu pai e mãe; visitar monumentos e castelos.

Filmes e livros: Linhas de Wellington (filme)

Acontecimentos e personalidades históricas recordados: D. Afonso Henriques (formação de Portugal); D. Pedro IV (guerra civil); D. Pedro (arrancou corações dos assassinos da sua amada); D. Dinis (grande rei que fez com que Portugal fosse um país mais evoluído, pois era um homem inteligente)

Legenda das Imagens: 1- D. Afonso Henriques, fundador de Portugal; 2- Descobrimentos e instrumentos de navegação; 3- O Estado Novo; 4- A Revolução dos Cravos

Narrativa:

O 1.º Rei de Portugal era D. Afonso Henriques. No final da primeira dinastia, D. Pedro matou dois homens pelo assassinato da sua amada, arrancando-lhes o coração. Tivemos durante 60 anos sob domínio espanhol. Conseguimos a independência em 1640 e foi coroado D. João rei. Em 1832-1834 houve a guerra civil pelo liberalismo em Portugal depois de um longo período de reinados absolutistas.





ANEXO 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PRODESSORES E TRANSCRIÇÃO DOS TRÊS EXEMPLOS SELECIONADOS





GUIÃO DE ENTREVISTA

(Professores de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico)

Esta entrevista realiza-se no âmbito do desenvolvimento de um projeto de investigação sobre o ensino e a aprendizagem da história, intitulado “Representações e narrativas de professores e alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre História de Portugal”. Um trabalho de doutoramento (em Educação) proporcionado pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal, em parceria com a Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins investigativos e a confidencialidade dos mesmos será, em qualquer circunstância, assegurada.

Dados biográficos e profissionais do entrevistado

1. Nome e apelidos; Anos de exercício profissional (docente); Formação inicial; Níveis de ensino lecionados; Participação em anteriores experiências de investigação ou inovação educativa.

Formação como professor de história

2. Considera que a formação inicial dos professores do Ensino Básico se adequa às exigências da prática docente quotidiana no ensino da história? Pode justificar a sua resposta? Se tem detetado lacunas nessa formação, quais, no seu entender, devem ser referenciadas?

Conceção de história como saber

3. Que tipo de história necessitamos, hoje, na escola e na sociedade? Na sua opinião, qual é o papel que deve cumprir a história na sociedade atual?

Finalidade(s) da história como disciplina escolar

4. O que deve proporcionar a história aos estudantes do (2.º ciclo do) Ensino Básico? Para que deve servir a história que aprendem na sala de aula? Crê que a mesma pode ter alguma utilidade na vida quotidiana dos alunos? De que forma?

Currículo, sala de aula e manual escolar

5. Que papel atribui ao Programa oficial/Metas Curriculares de história? Procura abordar todos os aspetos aí apresentados ou centra-se em alguns e atribui a outros um papel secundário? Como faz a sua gestão curricular?

6. Considera adequada a organização dos conteúdos programáticos proposta no Programa oficial de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico? Ou, pelo contrário, gostaria de sugerir uma nova organização? Qual? Por que razão?

7. Nas aulas que leciona, o que valoriza de forma mais significativa? Concede maior importância ao conhecimento dos factos históricos, à utilização das fontes, ao desenvolvimento da consciência histórica dos alunos? A que conhecimentos e/ou competências históricas dos estudantes dedica maior atenção?

8. Enquanto docente, que corrente pedagógica mobiliza nas suas aulas? Por que razão? Que papel assumem o professor e os estudantes nessas aulas?
9. Habitualmente, como decorre uma aula de história sua? Pode descrevê-la? Que recursos e atividades mais utiliza?
10. Em relação ao manual escolar, que opinião tem sobre os manuais de história? Considera que estão atualizados relativamente ao conhecimento histórico que proporcionam ou pautam-se por um carácter mais tradicional? Do ponto de vista didático, ajudam os estudantes a pensar e a discutir sobre a história? Que uso faz do manual escolar na sua aula?

Avaliação

11. Para avaliar as aprendizagens históricas dos estudantes, que tipo de instrumentos utiliza? O que avalia através desses instrumentos? Pode facultar alguns exemplos?

Grau de satisfação enquanto professor de história

12. O que aprendem os alunos, de facto, nas aulas de história? Está satisfeito com as aprendizagens históricas dos estudantes? Quais são os principais problemas e/ou dificuldades que os estudantes vivenciam quando aprendem história?
13. Considera que os estudantes gostam e se interessam pela disciplina? Como analisa, de uma forma geral, as atitudes dos estudantes em relação à disciplina de história?
14. Como professor (de história), qual é o seu nível de satisfação face à profissão? O que considera que poderia favorecer um melhor desempenho profissional? E que melhorias são prementes, hoje, no ensino da história no Ensino Básico?

ENTREVISTA À PROFESSORA 'PATRÍCIA'⁵

Data: 7 de outubro de 2015

Hora: 15:00

Duração: 57 minutos

Procedimento: Entrevista individual semi-estruturada

Local: Sala de aula da escola

Instituição de ensino: Escola pública de um populoso concelho do distrito do Porto

Pergunta: Professora, muito obrigada por participar nesta pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da história no Ensino Básico. Pode indicar-me, desde já, qual é a sua formação inicial e o tempo de exercício profissional?

Resposta: Eu não fiz essa formação [atual formação de professores]. Eu acabei uma licenciatura e fomos “despejados” nas escolas. Acabei a formação em 1986, deu-se a reestruturação em 87 e a universidade não quis nada connosco. Só nos anos 90 é que fizemos a profissionalização através da Universidade Aberta (UA). Foi a experiência e a partilha entre pares que me ajudou na adaptação às escolas. Os modelos, os nossos professores ajudaram a modelar e pequenas ações de formação que fomos fazendo. Tenho uma licenciatura que não é via ensino, não existia naquela altura. Licenciei-me em História de Arte e nunca dei essa disciplina. Tenho 27 anos de exercício profissional.

Pergunta: Considera que a formação inicial dos professores do Ensino Básico se adequa às exigências da prática docente quotidiana no ensino da história?

Resposta: Acho que a formação atual é muito importante. Aquilo que nós aprendemos, a parte dos conteúdos, da especificidade da disciplina... não se pode exagerar com o ‘eduquês’, mas sem dúvida que a formação pedagógica é muito importante, sobretudo para os professores evitarem cometer determinados erros. Há erros que faço, porque se calhar ninguém me chamou a atenção para eles. Depois vamos ouvindo e partilhando. Acho que foi muito importante, por exemplo, quando no ensino tivemos os pares pedagógicos, porque no Estudo Acompanhado e na Área de Projeto⁶, partilhávamos muita prática letiva com professores de outras áreas. Hoje, as escolas, já vão instituindo a partilha pedagógica e vamos assistindo às aulas de colegas, não com o intuito da avaliação. O facto de haver partilha, reflexão, a porta aberta da sala... Quando comecei a dar aulas, dava-se aulas de porta fechada, não se deixava ninguém entrar. Esta formação que é dada, hoje, é muito diferente. Considero fundamental. Acho que todos os professores deviam ter essa formação inicial. Não quer dizer que vá resolver todos os problemas, não colmata todas as lacunas. Se não houver uma boa formação pedagógico-científica... A minha formação, dada pela UA, baseou-se no decorar, o que não me trouxe nenhuma mais-valia. A formação contínua, depois, ajudou muito.

Pergunta: Que tipo de história precisamos, hoje, na escola e na sociedade? Na sua opinião, qual é o papel que deve cumprir a história na sociedade atual?

Resposta: Cada vez mais uma história atuante. A história no mundo ocidental está a perder relevância, quando devia acontecer o contrário. Os nossos alunos não são levados a pensar. Não podemos deixar

⁵ O nome da professora aqui utilizado é totalmente aleatório com o intuito de se garantir o anonimato da real interveniente na investigação e de se assegurar a essencial confidencialidade de todos os dados recolhidos.

⁶ Áreas curriculares não disciplinares instituídas com a reorganização curricular preconizada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, entretanto extintas.

esse papel só para a Filosofia; a História aí também tem um papel fundamental, e o professor ao trazer assuntos para a aula, ao levar o aluno a refletir, a fazer a viagem da atualidade para o passado, a ir buscar os exemplos. Também é verdade que cada vez temos menos tempo para isto. Acabamos, depois, por ficar asfixiados por currículos que são fundamentais, mas que talvez devessem ser mais segmentados. Trazer para a sala de aula as aquisições prévias é essencial, mas eu cada vez tenho menos tempo para falar com os meus alunos. Isto é asfixiante! Tento com os trabalhos de pesquisa, com as visitas de estudo...

A história na sociedade atual tem um papel fundamental, mas interessa aos nossos governantes que se pense menos. Talvez se tenha de valorizar mais a história de Portugal, porque acabamos por nos centrar muito na história europeia e mundial. Interessa muito mais aos alunos que saibam a história de Portugal, criando pontes, claro. Era preciso repensar o currículo da história, para criar cidadãos mais atuantes, mais pensantes, mais críticos da nossa sociedade e com papel ativo politicamente.

Pergunta: O que deve proporcionar a história aos estudantes do (2.º ciclo do) Ensino Básico?

Resposta: Linhas estruturantes, sem dúvida. Acho que a criação da disciplina de História e Geografia de Portugal não resulta tanto quanto isso. Damos um papel demasiado pesado a conceitos da geografia que são ainda muito abstratos para os miúdos. A localização no espaço e no tempo é muito importante, de facto. O que interessa aos alunos é entrar na história, mas depois tenho de dar a correr períodos como, por exemplo, os Descobrimentos, que devia ter tempo para enaltecer, porque foi sem dúvida um período importante, em que os portugueses foram ativos... Nesse aspeto, acho que devia haver mais cuidado. Mas também termos tempo para dar continuidade ao 1.º ciclo e às ‘historiazinhas’. Às vezes, na sala de aula, temos de ficar na memorização. E quando a história proporciona a visita de estudo e a dramatização, penso que os alunos ficam mais com aqueles momentos que nunca mais esquecem.

Pergunta: Crê que a mesma pode ter alguma utilidade na vida quotidiana dos alunos? De que forma?

Resposta: Sobretudo na perspetiva de fazerem relações. No 6.º ano, eles fazem. No 5.º, o tema [da disciplina] ainda está muito distante. Mas há conceitos que eles começam a reconhecer, por exemplo, crise ou prosperidade.

Pergunta: Que papel atribui ao Programa oficial/Metas Curriculares de história? Procura abordar todos os aspetos aí apresentados ou centra-se em alguns e atribui a outros um papel secundário?

Resposta: Acho que as Metas vieram complicar mais. Percebo que tem que haver aquilo que nós, antes, chamávamos as finalidades. Um aluno médio tem de chegar ‘aqui’, só que cada vez temos menos alunos médios. E para termos estas Metas, o Programa devia ser menos rígido: mais tópicos, mais temas e, de acordo com a história local, aprofundar alguns subtemas. É preciso ter tempo para pô-los [aos alunos] a ouvir e a falar, para se transportarem para o papel do outro, tempo para corrigir. E isto não se faz, muito menos com 50 mais 50 minutos.

Pergunta: Como faz, então, a sua gestão curricular?

Resposta: Faço uma gestão muito pela rama. Muito insegura, passo a passo. Para já, não estou a usar o caderno de atividades. A sensação que tenho é que esta primeira parte é muito difícil, eles desorientam-se. Vamos ter de cortar, sem dúvida e, no apoio ao estudo, vou tentar que haja um reforço da aprendizagem. Neste momento, sinto que estou com muita dificuldade para gerir.

Pergunta: Considera adequada a organização dos conteúdos programáticos proposta no Programa oficial/Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico?

Resposta: A organização não está adequada. As Metas, em vez de darem mais abertura ao professor, vieram condicionar ainda mais o seu papel, também porque acrescentaram outros conteúdos abstratos. Começo a pensar que a história de Portugal é fundamental, sem estar condicionada a momentos em que é só geografia. Não sei como é que os miúdos, depois, vão conseguir interiorizar e integrar aqueles saberes.

Pergunta: Nas aulas que leciona, o que valoriza de forma mais significativa? Os factos históricos, a utilização das fontes, o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos? A que conhecimentos e/ou competências históricas dos estudantes dedica maior atenção?

Resposta: Há momentos para tudo. Os factos históricos são muito importantes para os alunos, sobretudo nesta faixa etária. Mas criar a empatia histórica é fundamental, trazendo as pequenas histórias que, para o aluno, são os factos revestidos. A consciência histórica, sem dúvida e, no 6.º ano, eles já são capazes de fazer leituras, juízos de valor. A utilização das fontes é muito importante: as fontes primárias, por exemplo, aproximam muito o aluno e obrigam-no a questionar a família, trazendo-a para a escola. E os alunos, depois, não esquecem.

Pergunta: Enquanto docente, que corrente pedagógica mobiliza nas suas aulas? Por que razão? Que papel assumem o professor e os estudantes nessas aulas?

Resposta: O construtivismo, sem dúvida que é muito importante, mas também não sou escrava dele. Tem que haver o bom senso, muito mais quando estamos condicionados por uma série de coisas, sobretudo nesta faixa etária. O professor ainda é muito o professor orientador, no 5.º ano. Mas quando o professor, mesmo orientador, consegue cativar os alunos, com a empatia histórica, para o prazer da descoberta, isso é fundamental. Não é com todas as turmas ou em todas as aulas, claro...

Pergunta: Habitualmente, como decorre uma aula de história sua? Pode descrever uma sequência de aprendizagem que pretende na sua sala de aula de história?

Resposta: Procuro explorar alguns recursos diferentes, partindo sempre do manual, que é o instrumento que os miúdos têm. Mas gosto de usar a Escola Virtual, os *PowerPoint*, gosto que os miúdos usem as fontes e as explorem e que respondam às questões, porque os obriga a pensar. No entanto, não o faço em todas as aulas. Por vezes, há uma questão orientadora, mas nesta faixa etária os alunos têm de ser ajudados, porque sozinhos não conseguem. É preciso dosear em função da turma, dos conteúdos, do tempo. Acho importante não ficar pelo manual, é só um suporte, e usar outros recursos, para [os alunos] começarem a aprender a estudar sozinhos, com as dicas que receberam na sala de aula.

Pergunta: Em relação ao manual escolar, que opinião tem sobre os manuais de história? Considera que estão atualizados relativamente ao conhecimento histórico que proporcionam ou pautam-se por um carácter mais tradicional? Do ponto de vista didático, ajudam os estudantes a pensar e a discutir sobre a história? Que uso faz do manual escolar na sua aula?

Resposta: Eles estão a tentar atualizar-se. Acho que alguns já deram o salto, percebem que é muito importante haver momentos de dramatização e de jogo que, às vezes, não são para fazer na aula. Na

aula, a exploração do documento é fundamental, sobretudo o iconográfico, nesta faixa etária. Alguns manuais estão a começar a permitir que os alunos aprendam história, a pensar, a discutir. O manual tem de ser o fio condutor para o aluno, tem de ser usado na aula, para que o aluno em casa não se sinta perdido. O professor também tem de ensinar o aluno a distinguir a informação essencial da acessória, a saber ler o manual, para que ele, depois, seja capaz de fazer a comunicação em história. Quando o aluno só memoriza, ele aprende muito bem, mas pensar sobre os factos, isso implica relacionar, tem de haver um processo de mecanização, de raciocínio dedutivo até alcançarem a síntese, aquela etapa suprema. Na história também se aprende a compreender, a construir o conhecimento.

Pergunta: Para avaliar as aprendizagens históricas dos estudantes, que tipo de instrumentos utiliza? O que avalia através desses instrumentos?

Resposta: As grelhas de observação diária, onde faço o registo do trabalho para casa, do comportamento, da participação espontânea. E tem de haver os trabalhos de pesquisa e os testes, que estão subdivididos para que o professor perceba as aprendizagens dos alunos a diferentes níveis. Estes são os instrumentos institucionais. Depois, é preciso uma certa flexibilidade para se perceber que, com determinados alunos, não podemos usar estes instrumentos a 100%, têm de se fazer adaptações. Mas é o dia a dia, a construção. A diferenciação pedagógica é necessária, não posso avaliar todos os alunos da mesma forma. Temos uma tendência para a formatação, mas não pode ser. Estou a começar a ser cada vez mais flexível, talvez com a idade, e a valorizar as pequenas conquistas, a iniciativa do aluno, aquilo que ele traz para a sala de aula. E dar oportunidade ao aluno. Não é ser menos exigente, é olhar para a profissão de outra forma e mostrar aos alunos que tem de haver esforço e trabalho.

Pergunta: O que aprendem os alunos, de facto, nas aulas de história? Está satisfeita com as aprendizagens históricas dos estudantes? Quais são os principais problemas e/ou dificuldades que os estudantes vivenciam quando aprendem história?

Resposta: Acho que aprendem pouco. Eles aprendem alguns factos e figuras, aquela história que nesta faixa etária é mais aliciante. Alguns vão começando a conhecer e a dar corpo às conjunturas, poucos conseguem chegar à estrutura. Muitos começam a construir o pensamento crítico, exercem já juízos de valor, ainda que, às vezes, seja difícil que o aluno dispa o seu 'eu' para fazer um juízo valorativo. Acho que os miúdos gostam essencialmente da história que é dada através de um filme, de uma visita de estudo, de uma recreação. São os momentos que ficam para sempre. Mas, de um ano para o outro, acho que ficam poucas coisas. Efetivamente, há muita memorização, também porque não se questionam os alunos no dia a dia. São poucos os momentos em que pomos os alunos a pensar mais, sobretudo no 5.º ano, porque eles ainda não conseguem.

Pergunta: Considera que os estudantes gostam e se interessam pela disciplina? Como analisa, de uma forma geral, as atitudes dos estudantes em relação à disciplina de história?

Resposta: Geralmente, gostam. Sobretudo quando usamos o filme, a recreação, o *PowerPoint*, a Escola Virtual. Têm de se utilizar estratégias diversificadas. Há temas em que tal se proporciona mais e há materiais que são muito mais aliciantes do que outros. A interação é importante, se for tudo muito estático, os alunos não gostam. É importante que o professor seja ator, que brinque, que mude o tom. A história local é muito relevante, também, e tem de ser utilizada.

Pergunta: Como professora (de história), qual é o seu nível de satisfação face à profissão? O que considera que poderia favorecer um melhor desempenho profissional? E que melhorias são prementes, hoje, no ensino da história no Ensino Básico?

Resposta: Muito frustrada. Se pudesse, hoje, deixava de ser professora. Estou bastante insatisfeita pela forma, pelo sistema, pelo Ministério, pelas condicionantes cada vez mais negativas. Depois a questão dos 50 minutos, não há idas ao teatro, porque é tudo muito complicado. As pessoas começam a ficar cansadas, porque em vez de se facilitar, complica-se. Estou farta deste Ministro da Educação, destas Metas que não pensam nos meninos. Estamos a balizar muito pelos exames, por um ensino que é redutor. Não me falem, por isso, em competências, isto é tudo menos isso, é um ensino de memorização. É uma frustração. Já devia estar no topo da carreira e estou a meio, cada vez trabalho mais e cada vez ganho menos. Depois a burocracia, temos de recolher dados de tudo. E vejo miúdos com cada vez mais dificuldades. É muito difícil, hoje, ser bom professor. Todos somos avaliados com Bom, somos todos bons professores, e não é verdade. Sinto-me, às vezes, impotente. Não tenho formação para acompanhar os alunos que têm dificuldades específicas. Eu quero ajudar, mas não chega, não se pode mexer nos conteúdos. Cada escola tem uma cultura diferente [a professora tem andado de escola em escola]. Estou saturada. Tenho investido muito na carreira e eles cada vez me tiram mais. Claro que não passo isto para os alunos, até porque continuo a ter a paixão pelos meus alunos. Não é fácil, mas também há quem esteja pior do que eu!

Pergunta: Muito obrigada, professora, pela sua colaboração! E, por último, gostaria de acrescentar alguma opinião mais sobre as (suas) aulas de história ou a aprendizagem dos alunos no Ensino Básico?

Resposta: Continuo a sentir que não consigo dar/apresentar/ criar aquela aula que gostaria... Vários são os fatores que potenciam ou prejudicam a minha preparação e concretização: horário da aula (de manhã corre de forma mais leve e envolvente, de tarde, e ao último tempo do horário dos alunos, torna-se num esforço, por vezes, inglório, para captar a atenção e concentração, quanto mais a aquisição/compreensão do facto histórico); as especificidades das turmas, certos grupos são recetores entusiásticos da disciplina (normalmente os que têm acompanhamento familiar, biblioteca familiar ou hábito de frequência da Biblioteca Escolar, viajam, são frequentadores de museus nos tempos livres), a maior parte que não tem nada a seu favor, encaram a disciplina de forma institucional, uma “seca”, distante dos seus interesses juvenis. Por isso quando consigo “agarrar” alguns alunos e levá-los a terem prazer pela descoberta do passado, sinto que apesar de todos os constrangimentos o ano letivo foi produtivo. O trabalho colaborativo em grupo disciplinar, com a supervisão pedagógica e partilha inter-pares ajudam a balizar o trabalho individual e a aquietar as frustrações que podem surgir. Trabalhar para o aluno, em particular, para a turma X ou para o ano de escolaridade, inserido numa comunidade escolar dinâmica continuam a ser o *leitmotiv* desta professora.

ENTREVISTA AO PROFESSOR ‘PAULO’⁷

Data: 9 de outubro de 2015

Hora: 10:30

Duração: 60 minutos

Procedimento: Entrevista individual semi-estruturada

Local: Gabinete do colégio

Instituição de ensino: Colégio privado num concelho litoral do distrito do Porto

Pergunta: Professor, muito obrigada por participar nesta pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da história no Ensino Básico. Pode indicar-me, desde já, qual é a sua formação inicial e o tempo de exercício profissional?

Resposta: Eu trabalho com base numa estrutura que a licenciatura e, mais tarde, também a pós-graduação que realizei com a professora Isabel Barca, me dotaram. Para mim, modéstia à parte, sempre foi muito fácil apropriar-me do método da história, porque desde novo tive contacto com muitas coisas. Para mim, para além do método, a parte intuitiva funciona muito.

Pergunta: Há quanto tempo trabalha como professor?

Resposta: Licenciei-me em 2007. Em termos profissionais, a partir de 2007.

Pergunta: Que curso fez?

Resposta: Fiz um curso de Ciências Históricas, ramo Educacional e depois fiz uma especialização em Supervisão Pedagógica – Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, com a professora Isabel Barca. Não tive a oportunidade de realizar a parte da tese, porque eu trabalho no colégio há quatro anos e, naquela altura, ainda andava a saltar de um lado para o outro a nível do público. E como a tarefa dos contratados, geralmente é uma tarefa mais árdua, porque temos de criar uma habituação no sistema, temos uma série de atividades que não são só as aulas, é ser diretor de turma, coordenador de projetos (coordenador de áreas curriculares não disciplinares no 3.º CEB, como, por exemplo, Formação Cívica ou Educação para a Saúde, no domínio da sexualidade e dos afetos na adolescência), como fui em Baltar, isso impediu-me de avançar com a tese da forma que queria. Preferi, antes, concentrar-me apenas nas aulas a lecionar.

Pergunta: Leciona apenas ao 2.º ciclo do Ensino Básico?

Resposta: Não. No primeiro ano, dei logo aulas ao Secundário e ao 3.º ciclo do Ensino Básico. Depois, dei aulas de valências acessórias à História; também dei Formação Cívica. Dei História da Cultura e da Arte num curso profissional de Turismo. E já fui diretor de turma.

⁷O nome do professor aqui utilizado é totalmente aleatório com o intuito de se garantir o anonimato do real interveniente na investigação e de se assegurar a essencial confidencialidade de todos os dados recolhidos.

Pergunta: Já participou em anteriores experiências de investigação ou inovação educativa?

Resposta: Em nome próprio, tenho essa questão da pós-graduação, onde fiz vários trabalhos, por exemplo, um sobre mapa de conceitos. Para além desses trabalhos, em jeito de colaboração, esta é a primeira vez que o faço.

Pergunta: Considera que a formação inicial dos professores do Ensino Básico se adequa às exigências da prática docente quotidiana no ensino da história?

Resposta: Essa é uma pergunta muito complicada. Se nós formos muito corretos e assertivos, acho que nenhuma formação teórica consegue chegar ao nível da prática. Poderá haver algumas que se aproximam mais, ou menos, mas no caso dos professores, como têm uma formação com uma vertente mais científica e outra mais pedagógica, acho que nós deveríamos distinguir duas coisas: a parte mais científica e a parte mais pedagógica. Eu estudei na Universidade Portucalense (Infante D. Henrique) e, nesse sentido, tive uma formação que do ponto de vista científico foi muito boa, ainda que tenha saído mais bem preparado numas áreas do que noutras, e muitas das coisas fui aprendendo depois. Do ponto de vista da pedagogia, a Universidade Portucalense é muito influenciada, ao nível da didática, pela Universidade do Minho e a parte da didática da história foi estruturante para mim, no entanto havia algumas coisas do ponto de vista metodológico que eu senti que necessitava de apropriar-me delas.

Pergunta: A parte prática é, então, aquela que implica mais trabalho de preparação posterior?

Resposta: Acho que nenhuma preparação teórica consegue chegar ao nível da prática. Tal como lhe disse, faço da parte intuitiva também uma componente fundamental do meu trabalho e, enquanto a parte científica é alimentada pela nossa formação, a parte intuitiva, diz-nos a psicologia, é alimentada pelas nossas experiências. Eu, enquanto professor, quantas mais experiências de vida tiver, em quantas mais iniciativas participar, quantos mais testemunhos recolher, quantos mais complementos tiver à minha atividade profissional, mais enriquecedora vai ser a minha prática pedagógica. E, nesse sentido, a minha parte intuitiva é muito rica... E onde entra a parte intuitiva nas escolas? Na minha opinião, entra na resolução de problemas imediatos, que na escola é a maior parte das vezes. Nós preparamos as aulas, e eu procuro fazê-lo de uma forma bem 'oleada', porque isso é fundamental para que elas resultem... A aula é um dos momentos fundamentais da aprendizagem e eu posso planificar uma aula, mas lá pode não estar se 'fulano' me vai fazer aquela pergunta ou uma outra, ou se vou ter de resolver um conflito de relação, ou se o computador não está a funcionar, que são questões muito importantes do ponto de vista pedagógico. Eu costumo dizer aos alunos que a história estuda a ação dos Homens no tempo, essa é a definição base, mas mais importante do que a ação é o pensamento que os Homens desenvolveram, que tem lugar em todos os momentos. Tenho essa visão mais alargada e, para mim, é aí que a intuição pode contribuir de forma mais decisiva na prática docente. Acho que muita gente sai bem preparada das Universidades do ponto de vista académico, mas depois, como tem uma vida pouco experimentada, na resolução de problemas diários acaba por perder e isso é um bocado negativo, porque os alunos olham para o professor e ele não é uma referência. Ciência e intuição, tem sido essa a minha receita, que acho de sucesso!

Pergunta: Que tipo de história necessitamos, hoje, na escola e na sociedade? Na sua opinião, qual é o papel que deve cumprir a história na sociedade atual?

Resposta: Precisamos de uma história que seja reflexiva. Todos nós aprendemos, na Universidade, que a história não se repete mas eu discordo dessa ideia. A história repete-se, porque o ser humano tem

determinadas atitudes programadas do ponto de vista genético. Considero que a história se repete, mas repete-se quando as pessoas se esquecem dela. Se a história não for capaz de permitir reflexões sobre a ação do Homem, ela vai repetir-se, é um sinal de fracasso da formação e significa que nós ainda não evoluímos para encontrar soluções novas para os mesmos problemas. E, nesse sentido, a história tem de ser reflexiva. Nas aulas, sempre que há um momento de análise de uma ação política ou de uma situação social, procuro que eles [os alunos] reflitam se terá sido uma boa atitude, se eles teriam tomado a mesma decisão ou estratégia. Os alunos percebem que, hoje em dia, na lógica das relações, a guerra e o conflito são fenómenos em que há mais custos do que benefícios, já há uma análise mais evoluída. A escola existe não para se adaptar à sociedade, mas para transformá-la; é um espaço de reflexão para que sejam produzidos efeitos de diálogo, de espírito construtivo, que eles levem para o seu dia-a-dia.

Pergunta: O que deve proporcionar a história aos estudantes do (2.º ciclo do) Ensino Básico?

Resposta: Para chegarmos a essa reflexão, os alunos têm de saber datas, têm de saber identificar países. Eu chamo a isso, na história, o esqueleto: as datas, os espaços, os factos, os nomes. Acaba por ser o esqueleto e a análise reflexiva tem em conta esse esqueleto. Depois, cada um fará a sua interpretação dos acontecimentos e dos factos. Em todas as aulas não acontece essa reflexão. E ela, às vezes, também não é bem feita, sobretudo se a fizermos sem consultar os factos corretos. No 2.º ciclo, a reflexão ainda é pequena, mas já procuro fazê-la, seguindo a política do colégio da autonomia, da procura individual do conhecimento. A escola é um laboratório onde se testam reflexões e raciocínios, para depois se tentar modificar a sociedade.

Pergunta: Para que a história que aprendem também tenha utilidade no seu dia a dia?

Resposta: Sim. A história que eles aprendem tem utilidade no dia a dia no sentido em que só podemos conhecer os outros e as ações dos outros se nos conhecermos a nós próprios, de onde é que nós viemos. Somos fruto de uma identidade e é importante saberem o que já se passou, o que eles podem fazer diferente no futuro, para não repetirem os mesmos processos do passado. A ação do ser humano é limitada, cheia de falhas, de erros. A história, tento que seja o referencial, o ponto de partida, a base para eles mudarem as coisas. Não sei se estarei a ser muito utópico, mas é essa filosofia que me impele.

Pergunta: Que papel atribui ao Programa oficial/Metas Curriculares de história? Procura abordar todos os aspetos aí apresentados ou centra-se em alguns e atribui a outros um papel secundário? Como faz a sua gestão curricular?

Resposta: A questão das Metas é um bocado complicada. Sou um bocadinho avesso às Metas, sem ser contra as mesmas. Elas servirem de referencial, parece-me bem, mas servirem de único referencial, a mim é que me faz um bocadinho de confusão. Numa escola do século XXI, por que razão vamos voltar a um tempo em que estamos a ensinar tendo em conta objetivos que são limitados? Estamos a limitar a ação educativa. Eu adoraria trabalhar com um colega de Ciências na sala de aula, apesar de ser professor de História! Quero falar de outros assuntos, de outras áreas de especialidade. A história não é um feudo. As Metas Curriculares traduzem isso e o ensino no século XXI não pode estar sujeito a essa compartimentação. Se calhar, há uns anos, isso fazia sentido: ter as disciplinas estruturadas, compartimentadas. Hoje, quando o conhecimento está ao alcance de qualquer pessoa e se cruza de forma tão rápida, tão dinâmica, as Metas afunilam muito o conhecimento. Enquanto referencial para o professor planificar a aula, tudo bem, mas a aula, depois, tem de respirar por ela própria, o professor tem de ter essa autonomia. Apoiado pelo Ministério da Educação, deve ser, apenas, um documento complementar e orientador do trabalho, não com a importância que lhe estão a dar. O que queremos

no século XXI são tecnologias, reflexão, mentes capazes de transformar a sociedade. Tem de haver instrumentos niveladores a nível nacional, os exames, não sou contra eles, mas as Metas são muito limitativas.

Pergunta: Considera adequada a organização dos conteúdos programáticos proposta no Programa oficial/Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico?

Resposta: A organização parece-me que devia ser mais de orientação, mas sem tanta relevância. O Programa chegava perfeitamente. As Metas agilizam o processo de planificação, talvez, mas foi tempo perdido.

Pergunta: Nas aulas que leciona, o que valoriza de forma mais significativa? Os factos históricos, a utilização das fontes, o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos? A que conhecimentos e/ou competências históricas dos estudantes dedica maior atenção?

Resposta: Depende dos anos de escolaridade. Há uma maior preocupação com o factual no 2.º ciclo, mas isso é natural. Isso não impede que eu faça um desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos alunos. Durante as aulas, os momentos de reflexão são suscitados através de *brainstormings*, de outros exercícios de tipo variado, mas sempre com os alunos a trabalhar. Eu limito-me a dizer o que é para fazer e eles, em grupo ou individualmente, trabalham exercícios variados relacionados com tudo isso da história. Eu apresento as ideias, levanto as ideias prévias e depois registo no quadro as tarefas que terão de realizar. Por isso é que também valorizo os manuais que aliam a parte científica à parte pedagógica, com exercícios relacionados com fontes. Procuro que todos os elementos do grupo trabalhem, que eles próprios se ajudem uns aos outros. O professor, volta e meia, aparece para ajudar no que for necessário. No 5.º ano dou-lhes as ferramentas, como analisar o documento, como analisar a imagem, e depois eles já trabalham sozinhos. Quero que os alunos resolvam as tarefas na linguagem deles. Eu procuro motivá-los e estimulá-los ao máximo, percebendo o objetivo daquilo que estão a fazer. Trabalham factos, datas, fontes, acabamos por trabalhar um bocadinho de tudo.

Pergunta: Enquanto docente, que corrente pedagógica mobiliza nas suas aulas? Por que razão? Que papel assumem o professor e os estudantes nessas aulas?

Resposta: O construtivismo, sim. Por isso é que falei, há pouco, da Universidade do Minho. Fui para lá para perceber melhor isso do construtivismo. Essa filosofia, para mim, é mais fácil de aceitar e de compreender. Mas deixe-me que lhe diga, não faço parte do movimento da escola moderna. Sou adepto do construtivismo, tendencialmente nas aulas, porque acho que resulta comigo e que resulta com os alunos. É por uma questão de eficácia, não é por uma questão de agenda, porque acho que produz efeitos mais duradouros e visíveis no aluno. Mas, muitas vezes, socorro-me de aspetos mais próximos, talvez, do militarismo ou da escola de Salazar. Nós não podemos renegar nada, devemos estar na posse das coisas todas e utilizá-las nos momentos adequados e mais eficazes. Eu sou adepto do construtivismo, mas tenho 50 minutos mais 50 minutos de aulas, por isso talvez tenha de ser mais um modelo híbrido, porque tenho de fazer essa gestão [do tempo].

Pergunta: Habitualmente, como decorre uma aula de história sua? Pode descrevê-la? Que recursos e atividades mais utiliza?

Resposta: No 2.º ciclo funciona assim [com a sequência de atividades supracitada], porque eles já vêm preparados do 1.º ciclo a trabalharem em grupo, a serem autónomos e autorregulados. Ainda assim, no 5.º ano, inicialmente há um choque com a pluridocência, para além da própria exigência inerente ao acréscimo de complexidade dos assuntos abordados. Aí tenho de recuperar determinadas práticas mais formais, mais diretivas e sou mais acutilante na diretividade: escrevo as tarefas no quadro e determino o tempo para a sua realização. Após um momento mais introdutório dos novos conteúdos, com base no diálogo, seguem-se as tarefas, as quais envolvem quase sempre o aprofundamento do domínio das competências da disciplina, através da exploração de textos, mapas e/ou imagens. No decurso desta fase, os alunos estão automaticamente convidados a dar a conhecer aos seus colegas algum assunto mais específico por intermédio de apresentações voluntárias. A correção por grupo exige uma disponibilidade acrescida da parte do professor, mas revela-se o método mais eficaz e atualmente já consigo que todos consolidem o trabalho de todos. Acrescem a estas o que eu considero serem dinâmicas extraordinárias, tais como o visionamento de um filme, uma visita de estudo, uma atividade que envolva mais que uma disciplina, etc. Inicialmente, os alunos ficam um pouco assustados, tenho de repreender mais, de ir ao lugar verificar o trabalho, mas depois do primeiro teste, eles começam a perceber a dinâmica. As crianças, por vezes, sentem-se um bocadinho perdidas, porque a pluridocência é um choque. E cada professor tem a sua personalidade, por muito que estejamos articulados. Acho que lhes custa no início, mas depois é-lhes benéfico, porque têm várias referências de personalidade, diversos percursos de vida à sua disposição.

Pergunta: Em relação ao manual escolar, que opinião tem sobre os manuais de história? Considera que estão atualizados relativamente ao conhecimento histórico que proporcionam ou pautam-se por um carácter mais tradicional? Do ponto de vista didático, ajudam os estudantes a pensar e a discutir sobre a história? Que uso faz do manual escolar na sua aula?

Resposta: Depende dos manuais. Acho que têm procurado adaptar-se, mas nem sempre o fazem no melhor sentido. O objetivo da empresa é vender e, para isso, o professor tem de o escolher. Como tal, oferecem-se muitos instrumentos ao professor, e isso é positivo, porque com tantos instrumentos a aula poderá ser mais dinâmica. Para mim, nem todos os manuais têm o mesmo nível. Trabalho com o manual da Porto Editora, mas crio as minhas questões de partida. O manual, para mim, nem oito nem oitenta. Deve ser encarado como uma ferramenta importante, não única, mas substancial. É ele a principal fonte de informação e de exercícios do aluno, mas se eu achar que os alunos precisam de um complemento, eu próprio o faço: um trabalho de projeto, um outro exercício, etc. O manual também é utilizado para trabalhar na sala de aula, para a resolução de exercícios. Quando escolho, procuro assegurar que terei menos trabalho de complementaridade a fazer, para além de procurar que seja científica e pedagogicamente adequado.

Pergunta: Para avaliar as aprendizagens históricas dos estudantes, que tipo de instrumentos utiliza? O que avalia através desses instrumentos?

Resposta: Nós temos um referencial de avaliação que privilegia três aspetos: o ser, o aprender e o conhecer. No que diz respeito ao aprender, eu privilegio os cadernos diários, a resolução de exercícios em aula, o Plano Individual de Trabalho (35%). No que diz respeito ao conhecer (35%), os testes ou alguma atividade de carácter mais sumativo, como um trabalho de projeto, por exemplo. Já no ser (30%), dimensão que engloba critérios como a responsabilidade, o interesse, esforço e empenho, ou até a capacidade de relacionamento com pares, são utilizadas grelhas de observação semanal, apesar de,

neste domínio particular, ser dada uma importância acrescida à autoavaliação dos alunos, bem como à sua autorregulação semanal, através de jogos de parede, por exemplo, em que vão conquistando pontos mediante a sua postura em sala de aula.

Pergunta: O que aprendem os alunos, de facto, nas aulas de história? Está satisfeito com as aprendizagens históricas dos estudantes?

Resposta: Isso não sei dizer, tem de lhes perguntar a eles! Posso dizer-lhe aquilo que procuro que eles aprendam, procuro, mais do que factos, mais do que acontecimentos, mais do que personagens, mais do que os conteúdos duros de história, que eles reflitam sobre a ação do Homem, para que integrem isso na sua ação diária e na sua tomada de decisão futura. Agora, muitas vezes, eles podem não ter essa facilidade. Creio que estou a conseguir que eles, na sua prática diária, reflitam não tão formalmente, mas quase que instintivamente percebam as ações das personagens históricas e as incorporem nas suas próprias ações, enquanto processo de tomada de decisão futura.

Pergunta: Quais são os principais problemas e/ou dificuldades que os estudantes vivenciam quando aprendem história?

Resposta: Eles têm dificuldades, muitas vezes, na apropriação da informação. Devido ao tipo de ensino que nós temos, a leitura é uma coisa muito importante. É importante saber ler, interpretar aquilo que se lê, extrair informação daquilo que se está a ler. O ensino do português é, para mim, muito mais importante do que o ensino da matemática. E eu acho que as pessoas não privilegiam suficientemente a interpretação daquilo que se lê e, por isso, temos de trabalhar a interpretação e não podemos limitar a reflexão dos alunos. Porque este aspeto tem consequências na história: eles leem um documento e não percebem o seu conteúdo. Talvez as aulas de português devessem trabalhar mais esses aspetos. Eu, nas minhas aulas, procuro colmatar um pouco essa lacuna, por exemplo, procuro analisar as palavras do título dos temas. Mas sinto que é um trabalho que nunca está concluído e, às vezes, é mesmo infrutífero, porque eles depois não leem em casa. Há uma falta de preocupação com a escrita e com a interpretação, o que se reflete nas várias disciplinas escolares. Talvez fosse necessário dar um carácter mais funcional ao português e esta existir como disciplina complementar.

Pergunta: Considera que os estudantes gostam e se interessam pela disciplina? Como analisa, de uma forma geral, as atitudes dos estudantes em relação à disciplina de história?

Resposta: Eu acho que os professores de história têm a vida facilitada, porque os temas que trata a disciplina, apesar de ser passado, têm um aspeto prático, ou seja, são pessoas concretas que eles conseguem imaginar facilmente, são acontecimentos, são factos, são pontos de referência. Há, de facto, essa componente muito prática que facilita a vida do professor. Por todos os sítios por onde passei, são raríssimos os casos em que conheci alunos que não gostavam de história ou que não gostavam da disciplina. Podiam ter tido experiências traumáticas com outros professores, mas nós não podemos tentar agradar a todos os alunos, porque quando isso acontece é quando começamos a perder a turma. Cada um tem a sua própria personalidade, professores e alunos, e tem de haver respeito de ambas as partes. Nunca vi ninguém, depois de ter estudado comigo, que dissesse que não gostava da disciplina, que não a achava útil para a sua vida. Acho que os alunos, de uma forma natural, adoram história.

Pergunta: Como professor (de história), qual é o seu nível de satisfação face à profissão?

Resposta: Pleno. É a melhor profissão do mundo. Não lhe posso dizer outra coisa. Sinto-me completamente satisfeito. Há dias em que saio daqui completamente arrasado, mas não saio depressivo, zangado com a vida, como vejo alguns colegas meus de outras áreas. Considero que tenho a melhor profissão do mundo. Sou professor de uma área que adoro e lido com crianças. Com tudo aquilo que faço, estou a deixar marcas que vão ter repercussão no futuro. Ou a criança aprende comigo, ou renega-as por completo. Ou seja, vou marcá-la. Estou a transformar, realmente, o mundo. Estou a ensinar as pessoas.

Pergunta: O que considera que poderia favorecer um melhor desempenho profissional? E que melhorias são prementes, hoje, no ensino da história no Ensino Básico?

Resposta: Acho que deveria haver uma maior atualização e direção de futuro para o ensino. Nós fizemos coisas colossais, mas depois da passagem do século XXI, estagnamos. A sociedade acomodou-se. A estabilidade é importante, mas se se transformar em imobilismo, a sociedade não se desenvolve, não cresce e até começa a atrofiar. No caso da educação, aquilo que acontece é que está estagnada e desde a Lei de Bases do Sistema Educativo as coisas não se desenvolveram. O mundo mudou e nós continuamos com o mesmo tipo de educação. Há quadros interativos, manuais interativos, mas aquilo que se pretende fazer com as crianças não mudou. Só mudou a roupagem, o objetivo não mudou. Temos que mudar a literacia que pretendemos para as nossas crianças. A história também não tem de ter sempre aquele pendor clássico, tem de acompanhar a evolução dos tempos a nível de estratégias, recursos, temas. Um professor tem de gostar de desafios constantes, porque a sociedade está sempre a mudar e ele está a preparar indivíduos para essa sociedade.

Pergunta: Muito obrigada, professor, pela sua colaboração! E, por último, gostaria de acrescentar alguma opinião mais sobre as (suas) aulas de história ou a aprendizagem dos alunos no Ensino Básico?

Resposta: Penso que todas as minhas ideias ficaram evidentes nas respostas anteriores.

ENTREVISTA À PROFESSORA ‘PILAR’⁸

Data: 15 de outubro de 2015

Hora: 15:30

Duração: 47 minutos

Procedimento: Entrevista individual semi-estruturada

Local: Sala de aula do Colégio

Instituição de ensino: Colégio privado num concelho limítrofe do distrito do Porto

Pergunta: Professora, muito obrigada por participar nesta pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da história no Ensino Básico. Pode indicar-me, desde já, qual é a sua formação inicial e o tempo de exercício profissional?

Resposta: Sou professora há cerca de 15 anos, mais ou menos. A minha formação académica é mesmo história, variante ensino. Tirei logo a profissionalização incluída, que eram os 5 anos.

Pergunta: Leciona apenas ao 2.º ciclo do Ensino Básico?

Resposta: Dou aulas ao 2.º e 3.º ciclos, e o ano passado estava a dar Secundário, também. Sempre de História. Na escola pública, já dei aulas aos Cursos de Educação e Formação (CEF) e, aí, lecionei Cidadania e Mundo Atual, por exemplo.

Pergunta: Já participou em anteriores experiências de investigação ou inovação educativa?

Resposta: As únicas participações a nível formativo que tive foram em estágios de alunos da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Pergunta: Considera que a formação inicial dos professores do Ensino Básico se adequa às exigências da prática docente quotidiana no ensino da história?

Resposta: Na minha época, se calhar, era um bocadinho diferente. Nós tínhamos a formação e turmas atribuídas, que às vezes podiam ficar um bocadinho a perder, mas que, por outro lado, também ganhavam, porque tinham experiências novas com estagiários que queriam dinamizar o máximo possível aquelas aulas. Hoje em dia, eu sei que os estágios são um bocadinho diferentes e isso pode ser uma lacuna para eles [futuros professores], porque ver, observar é uma coisa e, depois, participar efetivamente em todas as atividades que um professor tem de fazer, é outra.

Mas a nível da formação inicial, eu já tive alguma dificuldade em articular aquilo que foi dado na faculdade com a prática, e foi esse ano de estágio que me permitiu conhecer o que efetivamente é ser um professor. Porque é muito fácil nós prepararmos uma aula, mas depois na prática as coisas podem não funcionar, pode surgir um imprevisto. A formação inicial de professores dá-nos alguma base, sobretudo orientações de pesquisa, mas o *know-how* é muito da prática, também, com os anos. Claro que há pessoas que nascem com mais jeito do que outras. Eu vou tentando modificar algumas coisas, às vezes, para ver se consigo chegar a todo o tipo de alunos. Mas acho que sim, a minha formação inicial foi boa. É importante que se aposte nesta formação em contexto de trabalho.

⁸ O nome da professora aqui utilizado é totalmente aleatório com o intuito de se garantir o anonimato da real interveniente na investigação e de se assegurar a essencial confidencialidade de todos os dados recolhidos.

Pergunta: Que tipo de história necessitamos, hoje, na escola e na sociedade? Na sua opinião, qual é o papel que deve cumprir a história na sociedade atual?

Resposta: Nós precisamos de história. História é cada vez mais jornalismo, penso eu. Aliás, tenho tentado, sempre, interligar muito os conteúdos com aquilo que se está a passar nas notícias, para eles conseguirem contextualizar os assuntos. É mais importante como cultura geral açambarcar todos os pontos, do que propriamente ser tudo muito limitado. Porque é isso que eles levam da história. Mais tarde irão lembrar-se, com certeza, de que falaram de algum conteúdo que se relaciona com a atualidade. Portanto, eu acho que cada vez mais a história e o jornalismo estão muito interligados.

Pergunta: Crê que a mesma pode ter alguma utilidade na vida quotidiana dos alunos? De que forma?

Resposta: Sim, cada vez tem mais utilidade e é importante nós [professores] percebermos isso. Este ano, quando comecei as aulas, tentei sempre ir buscar o contexto dos refugiados, para eles perceberem que história não é dos mortos, nem dos passados. A história cada vez é mais atualidade. E nós fazemos trabalhos com eles sobre os avós deles, sobre a guerra colonial, e eles percebem que é um passado recente, que os envolve e que é história. Portanto, cada vez mais eu acho que isto é que é história, para eles também gostarem e perceberem que é importante, porque a história está num lugar muito desvalorizado. A importância atribuída aos exames, nomeadamente nas disciplinas de Português e Matemática, contribui em grande parte para que esta situação aconteça; a carga horária de História e Geografia de Portugal acaba por ficar muito reduzida, em prol destas disciplinas, e até do Inglês. No entanto, parece que já existem algumas reformas para contrariar esta situação. A história não se encontra desvalorizada por professores ou alunos, estes continuam a gostar, em grande parte, da disciplina, mas sim pelas condicionantes de horário, um Programa muito extenso e pouco tempo letivo. Os horários são muitas vezes definidos a partir das disciplinas ditas ‘importantes’ e as outras ficam apenas com o restante.

Pergunta: O que deve proporcionar, então, a história aos estudantes do (2.º ciclo do) Ensino Básico?

Resposta: Sobretudo desenvolver o gosto pela disciplina. É óbvio que eles precisam de bases, há coisas que eu noto que eles precisam mesmo de saber. Principalmente, precisam de ter um fio condutor, de ver a história como um filme. Gostarem de história, e quando eles dizem que gostam, para mim é gratificante. Acho que é importante terem os conceitos básicos, mas depois também me parece essencial eles terem um fio condutor, esse aspeto linear. Não acho que devam ser massacrados e metralhados com coisas muito objetivas, mas nós aqui não temos tempo e, às vezes, o que acontece é mais debitar matéria, é trabalhar conteúdos.

E se eles não perceberem que a história tem uma aplicação prática, que a história lhes serve para alguma coisa, a história é uma disciplina que acaba por não ter interesse. As Metas cada vez mais apelam àquela ideia de: sabem aquilo e ponto final, mas eu acho que o desenvolvimento da competência é muito importante. O aluno pode ser realmente ótimo, tirar 100%, mas num teste de conteúdos, porque se for de interligações, de relacionar, acaba por ser mais complicado e jamais consegue chegar a níveis tão satisfatórios.

Pergunta: Que papel atribui ao Programa oficial/Metas Curriculares de história? Procura abordar todos os aspetos aí apresentados ou centra-se em alguns e atribui a outros um papel secundário? Como faz a sua gestão curricular?

Resposta: Nós, agora, não podemos fugir muito, mas é imenso o Programa, quando estamos a falar de um 5.º ano que teve uma passagem pela história muito superficial. Quando chegam aqui [ao 2.º ciclo], apanham um choque, porque efetivamente têm a tarefa muito dificultada. Tento gerir, tento não fugir, tento adaptar os conteúdos, porque realmente é uma obrigação. Por um lado, para nós, é mais objetivo, sabemos aquilo que temos que dar, mas, por outro lado, limita um pouco a capacidade de gerirmos o tempo de aula.

Pergunta: Qual é a carga horária semanal da disciplina de História e Geografia de Portugal no Colégio?

Resposta: 50 mais 50 minutos. O ano passado tinha 100 minutos, este ano acharam que seria mais profícuo os 50 mais 50. Por um lado, acho que pode ser, porque os alunos nunca se cansam da aula, no entanto é muito pouco. Não dá para trabalhar quase nada em aula e acaba por ter de ser em trabalho para casa. O ideal seriam aqueles antigos 90 mais 45 minutos.

Pergunta: Considera adequada a organização dos conteúdos programáticos proposta no Programa oficial/Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico?

Resposta: Em relação à forma como ele está ordenado e organizado, até me espantou, porque não vi grande alteração ao nível do 2.º e 3.º ciclos. Uma parte que não aparece, mas que eu continuo a dar, porque eles gostam muito, é aquela parte dos senhorios. Os manuais até são muito parecidos. Para o ano, sei que os manuais vão ser reestruturados e, se calhar, vão trazer mais algumas alterações. O Programa é extensíssimo, não dá, tanto que na última parte, a União Ibérica, os alunos fazem um trabalho para apresentar, porque eu já não consigo gerir aqui [na sala de aula] com eles.

Pergunta: Nas aulas que leciona, o que valoriza de forma mais significativa? Os factos históricos, a utilização das fontes, o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos? A que conhecimentos e/ou competências históricas dos estudantes dedica maior atenção?

Resposta: É um bocadinho de tudo. Há datas que eu lhes digo sempre que são incontornáveis, até para nos conseguirmos orientar. Os factos, neste caso, são importantes, mas sempre com a abertura e com a ideia de que a história está em constante mutação. Os alunos, às vezes, vêm do 1.º ciclo com uma ideia muito rígida e eu procuro desmistificar isso, para ver se eles começam a abrir a mentalidade. Também é muito importante que eles saibam interagir, que saibam relacionar e, principalmente, que tenham esse fio condutor para não confundirem as épocas históricas. Saber o que é uma fonte histórica, porque temos historiadores diferentes, ideias diferentes.

Pergunta: Utiliza as fontes disponíveis no manual, apenas, ou recorre a outros recursos também?

Resposta: A nível do 2.º ciclo, não tenho muito por onde ir. Mas tento diversificar com os filmes e os livros, as fontes historiográficas também, para eles terem outro tipo de alargamento de conhecimento, se não ficam muito restringidos àquilo. O manual está completo, mas trago sempre outras coisas.

Pergunta: Enquanto docente, que corrente pedagógica mobiliza nas suas aulas? Por que razão? Que papel assumem o professor e os estudantes nessas aulas?

Resposta: Mais o método da descoberta, porque também fui formatada para isso. E tenho pena de não conseguir explorar mais os documentos, de ter mais momentos em que os alunos interagem, procuram a informação, porque, na verdade, se forem eles a chegarem às conclusões, interagem mais nas aulas. Mas, muitas vezes, nós temos de ser mais expositivos, porque não temos tempo.

Pergunta: Habitualmente, como decorre uma aula de história sua? Pode descrever uma sequência de aprendizagem que pretende na sua sala de aula de história?

Resposta: No nosso documento orientador de Práticas Pedagógicas, as nossas aulas são divididas entre 15% de revisão da aula anterior, 80% em atividades efetivas e individuais do aluno e os restantes 5% síntese do trabalho de aula. As aulas são sempre preparadas em grupo. Normalmente, começo com uma imagem do manual ou do *PowerPoint*, depois faço uma motivação e, a partir daí, eles vão vendo e vamos registando no quadro os conceitos. Terminamos sempre, ou quase sempre, com o esquema da aula.

Conicionados, como sempre, pelo tempo, cada aula tem de incluir um conteúdo diferente. No meu colégio, estamos a trabalhar numa nova forma de ensino, temos feito várias formações na sala do futuro e estamos a planificar para o próximo ano, pensando na possibilidade de articular conteúdos de várias disciplinas.

Pergunta: Em relação ao manual escolar, que opinião tem sobre os manuais de história? Considera que estão atualizados relativamente ao conhecimento histórico que proporcionam ou pautam-se por um carácter mais tradicional? Do ponto de vista didático, ajudam os estudantes a pensar e a discutir sobre a história? Que uso faz do manual escolar na sua aula?

Resposta: É difícil escolher os manuais, nesta altura, porque eles estão cada vez mais completos. Eu, normalmente, escolho um manual, não tanto pelo que nos dá em termos de recursos, mas pelo texto de autor que traz, porque é o que o aluno vai levar para casa, sobretudo ao nível do 5.º e 6.º anos. Se for demasiado sucinto, há coisas que ele [o aluno] não vai perceber, por isso tem de ter um texto de autor adequado à idade, para eles conseguirem perceber. Porque, no fim, é o resumo que vão utilizar para estudar.

Pergunta: E os manuais ajudam os estudantes a pensar e a discutir sobre a história?

Resposta: Acho que sim. Acho que estão mais apelativos e o aluno acaba por gostar mais da disciplina. Porque, antigamente, tinha-se um conceito de história associado a tudo o que era mórbido, escuro, velho, mas, cada vez mais, temos a possibilidade de aqui dar uma «lufada de ar fresco» para que não seja tudo muito soturno, maçudo, complicado. Eu digo muitas vezes que eles não têm de ser historiadores, mas a história pode ser uma mais-valia para a cultura geral de cada um.

Pergunta: Para avaliar as aprendizagens históricas dos estudantes, que tipo de instrumentos utiliza? O que avalia através desses instrumentos?

Resposta: Nós aqui, no Colégio, temos instrumentos muito precisos: a questão de aula, que é um instrumento mais pequeno, a ficha de avaliação sumativa (duas por período, sendo só uma no 3.º período

em anos de exame) e os trabalhos de pesquisa. Em relação aos trabalhos de pesquisa, eu cada vez tenho reduzido mais (apenas um por ano letivo, normalmente sobre um conteúdo que não será lecionado na sala de aula por falta de tempo), porque eles querem fazer coisas muito boas, que demoram muito.

Pergunta: O que aprendem os alunos, de facto, nas aulas de história? Está satisfeita com as aprendizagens históricas dos estudantes?

Resposta: Acho que eles aprendem muito bem essa relação com a realidade, aquilo que é o presente e aquilo que é o passado. Eu tento mostrar-lhes que precisam da história para perceberem o presente, tento que eles sejam pragmáticos e que entendam essa utilidade. No 5.º e no 6.º ano de escolaridade, eles gostam muito de história, mas ainda não é nessa altura que têm aquela total perceção, só mais para a frente começam a aperceber-se disso.

Pergunta: Quais são os principais problemas e/ou dificuldades que os estudantes vivenciam quando aprendem história?

Resposta: Problemas, não estou a ver assim nenhum. Claro que os alunos não são todos iguais e os nossos alunos são um bocadinho atípicos! Quando as aulas eram de 100 minutos, eles achavam que era denso, maçador e agora, com os 50 minutos, já nem sequer têm tempo para pensar que é maçador e até estão entusiasmados nas aulas. Não vejo assim grandes dificuldades... Talvez o português, porque muitas vezes eles têm dificuldade em entender a pergunta mais por uma questão de português do que de história. Cada vez somos mais penalizados pelo português (e pela matemática) e, ainda assim, as dificuldades parecem manter-se.

Pergunta: Considera que os estudantes gostam e se interessam pela disciplina? Como analisa, de uma forma geral, as atitudes dos estudantes em relação à disciplina de história?

Resposta: Muito. A perceção que eu tenho é que eles gostam muito de história. Têm atitudes muito positivas em relação à disciplina e os resultados refletem esse gosto.

Pergunta: Como professora (de história), qual é o seu nível de satisfação face à profissão? O que considera que poderia favorecer um melhor desempenho profissional? E que melhorias são prementes, hoje, no ensino da história no Ensino Básico?

Resposta: Muito satisfeita. Eu sou uma vítima desta profissão, porque trabalho imenso. É uma profissão que cada vez exige mais de nós, nomeadamente em relação à preparação das aulas, porque não é só chegar, abrir o livro e fazer qualquer coisa; é trazer as coisas bem preparadas, estruturadas. Dar «direitinho» os conteúdos que estão no manual, é fácil, mas quando queremos efetivamente fazer as coisas diferentes, não é tão fácil, temos de pesquisar muita coisa, temos de ver muita coisa. A profissão é desgastante, mas não deixa de ser gratificante. Ainda assim, se eu tivesse mais tempo para trabalhar com os alunos em aula, provavelmente melhoraria a minha qualidade como professora. Com mais tempo, podíamos até usar o português nas aulas de história e vice-versa. Mas há o exame [entretanto extinto], e o exame limita muito e aterroriza as pessoas.

Pergunta: O facto de estar no ensino privado, porventura com maior estabilidade profissional, influencia esse olhar tão positivo em relação à profissão?

Resposta: Não, digo-lhe já que não. Eu estive numa escola pública TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), onde mais trabalhei, onde mais me envolvi em projetos, onde fiz mais peças de teatro aplicadas à história. No privado também temos problemas, não se pense que estamos num contexto privilegiado. Aqui valoriza-se muito a nota, o estereótipo, não tanto aquilo que é o conhecimento. Cada vez mais acho que os problemas existem em todo o lado. E nós, aqui, também temos uma pressão muito grande, a pressão dos pais. Não tem tanto a ver com isso, tem mais a ver com o facto de eu gostar mesmo da profissão.

Pergunta: Muito obrigada, professora, pela sua colaboração! E, por último, gostaria de acrescentar alguma opinião mais sobre as (suas) aulas de história ou a aprendizagem dos alunos no Ensino Básico?

Resposta: Não, penso que consegui deixar claras todas as minhas ideias nas respostas anteriores. Não me recordo de nada mais, importante, a acrescentar.



ANEXO 4 - MODELO DE GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS E OS SEIS EXEMPLOS PREENCHIDOS





GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professor/a: _____ **Instituição:** _____ **Nível de ensino:** _____
Data: ____ de ____ de ____ **Hora:** _____

Âmbitos de Observação	Descrição
1. Organização da aula a) Organização do espaço: - organização geral (estrutura): mesas, estudantes, professor, materiais b) Organização dos tempos: - distribuição dos tempos durante a aula e sequência dos mesmos: início, instruções, exposições do professor, tarefas dos estudantes (individuais, pequenos grupos, grande grupo), conclusão da aula c) Interações na aula: - professor: instruções, perguntas, ajudas na realização das tarefas, observações do trabalho - estudantes: perguntas, intervenções, realização dos trabalhos	
2. Planificação - sistema de planificação utilizado: currículo, planificação a longo e médio prazo; planos de aula, unidades didáticas - planificação do Departamento ou do professor (individual) - modelo de trabalho utilizado: sequência/atividades do manual escolar; unidades didáticas elaboradas pelo professor, a partir de vários recursos; trabalho por projetos; ... - planificação cumprida de forma sistemática e rígida ou introdução de temas e questões sugeridos pelos estudantes	

3. Conteúdos

a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática dos conteúdos históricos desenvolvidos na aula, de acordo com os critérios:

- conteúdos fundamentalmente factuais (feitos e acontecimentos históricos) ou que atendem às competências e destrezas históricas e sociais
- conteúdos abordados segundo uma linha evolutiva e cronológica ou apresentam enfoques mais globais e temáticos (questões sociais da atualidade, aspetos espaciais e da paisagem, património, toponímia, história local)
- intenção de, em diferentes momentos, associar os conteúdos históricos aos interesses e à vida quotidiana dos estudantes
- estudantes evidenciam interesse nos conteúdos trabalhados ou estes parecem demasiado académicos e distantes das suas vidas

4. Atividades

a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática das atividades que se concretizam na aula de forma sucessiva, tendo em conta o papel do professor e dos alunos:

- o desenvolvimento das atividades apresentadas no manual e planificadas pelo professor é alterado em função dos interesses dos estudantes (temas complementares, aspetos do contexto, situações de discussão espontânea)
- existe algum critério para a sequência das atividades: iniciais, de motivação para um novo conteúdo, de desenvolvimento de conteúdos, de síntese, de revisão ou não se identifica nenhuma lógica na sequência
- existe uma previsão aproximada para a duração e para o desenvolvimento das atividades ou depende tudo daquilo que acontece na aula
- estão previstas, para cada aula, atividades com diferentes níveis de dificuldade; a diversidade de alunos é contemplada nas tarefas habituais ou a diferenciação pedagógica não se verifica

- atividades presentes e ausentes na aula, tais como: exposições do professor, leitura e análise do manual, respostas orais e por escrito às questões do manual/caderno de atividades, análise de fontes escritas, interpretação de imagens, elaboração de esquemas, mapas conceituais, frisos cronológicos e narrativas escritas, preenchimento do atlas de aula, visualização de filmes e documentários; trabalho individual, trabalho a par/pequenos grupos, discussões, simulações, jogos didáticos, uso das TIC, visitas de estudo, ...
- estudantes participam ativamente na aula, evidenciam interesse pelas atividades ou cumprem-nas de forma rotineira; professor interage com os estudantes, solicita as suas ideias e opiniões, esclarece dúvidas e responde a perguntas. presta ajuda nas tarefas propostas ou simplesmente expõe os conteúdos, facultar instruções, recolhe e corrige os trabalhos
- atividades realizam-se apenas durante o tempo de aula ou há trabalho enviado para casa; neste último caso, com que frequência e que tipo de atividades

5. Avaliação

- sistema de avaliação utilizado: diagnóstica, contínua, sumativa
- instrumentos de avaliação utilizados: caderno diário, trabalhos escritos, exposições orais, testes escritos; com que regularidade e em que proporção
- teste sumativo: tipos de perguntas e pontuação atribuída; resultados obtidos na avaliação; percentagem de positivas, negativas, notas mais elevadas e notas mais baixas
- estudantes conhecem o sistema de avaliação e concordam com o mesmo; e, de uma forma geral, estão de acordo com os resultados obtidos



GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professor/a: Ana

Instituição: Instituição F

Nível de ensino: 6.º Ano

Data: 16 de fevereiro de 2016

Hora: 8h15 - 9h05

Âmbitos de Observação	Descrição						
<p>1. Organização da aula</p> <p>a) Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none">- organização geral (estrutura): mesas, estudantes, professor, materiais <p>b) Organização dos tempos:</p> <ul style="list-style-type: none">- distribuição dos tempos durante a aula e sequência dos mesmos: início, instruções, exposições do professor, tarefas dos estudantes (individuais, pequenos grupos, grande grupo), conclusão da aula <p>c) Interações na aula:</p> <ul style="list-style-type: none">- professor: instruções, perguntas, ajudas na realização das tarefas, observações do trabalho- estudantes: perguntas, intervenções, realização dos trabalhos	<p>Turma de 27 alunos (16 rapazes e 11 raparigas). Sempre a mesma disposição das carteiras individuais, organizadas em filas e colunas. Secretária do professor; computador e projetor; quadro de giz. Ausência de trabalhos afixados ou de armários para arrumação.</p> <p>Tempos da aula (50 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">- 5 minutos: registo do sumário, no quadro, por um aluno diferente em todas as aulas, mas ditado pela professora. Alunos copiam para o seu caderno diário.- 15 minutos: correção do trabalho para casa pelos alunos e sistematização oral da aula anterior pela professora.- ca. 25 minutos: desenvolvimento dos conteúdos, com as explicações orais da docente (às vezes, com recurso a esquemas desenhados no quadro com a colaboração dos estudantes) e a intervenção dos alunos na análise e interpretação dos recursos utilizados ou na resposta a questões colocadas. <p><i>Exemplo de esquema:</i></p> <table><tr><td>Democracia</td><td>≠</td><td>Ditadura</td></tr><tr><td>Poder exercido pelo povo, através de eleições e da garantia de liberdades e direitos</td><td></td><td>Poder exercido por uma pessoa ou grupo pela força, repressão e autoridade</td></tr></table> <p>- 5 minutos: marcação do trabalho para casa.</p> <p>Evidente interação positiva entre professora e alunos. Reforço positivo por via de expressões como: "Perfeito!".</p> <p>Professora coloca questões várias que dirige aos alunos e circula pela sala verificando o trabalho de análise dos documentos ou de registo de respostas escritas realizado.</p>	Democracia	≠	Ditadura	Poder exercido pelo povo, através de eleições e da garantia de liberdades e direitos		Poder exercido por uma pessoa ou grupo pela força, repressão e autoridade
Democracia	≠	Ditadura					
Poder exercido pelo povo, através de eleições e da garantia de liberdades e direitos		Poder exercido por uma pessoa ou grupo pela força, repressão e autoridade					

	<p><i>Exemplos de perguntas da docente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que veem na primeira imagem? - Já havia transportes públicos na época? Quais? - Em que data se iniciou a ditadura do Estado Novo, em Portugal? - O que é uma ditadura? <p>Alunos participam na aula, ainda que sobretudo motivados pelo questionamento da professora.</p> <p><i>Exemplos de intervenções dos estudantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crise é quando as pessoas passam fome e não há dinheiro. - O milagre de Salazar foi ter aumentado os impostos. - Fazer propaganda é fazer publicidade.
<p>2. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de planificação utilizado: currículo, planificação a longo e médio prazo; planos de aula, unidades didáticas - planificação do Departamento ou do professor (individual) - modelo de trabalho utilizado: sequência/atividades do manual escolar; unidades didáticas elaboradas pelo professor, a partir de vários recursos; trabalho por projetos; ... - planificação cumprida de forma sistemática e rígida ou introdução de temas e questões sugeridos pelos estudantes 	<p>Planificação anual definida pelo departamento de História e Geografia de Portugal da instituição de ensino.</p> <p>Professora revê aquela planificação no início de cada semana, para organizar o seu trabalho. No fim de semana, define as atividades e recursos a utilizar nas aulas da semana.</p> <p>Sequência de acordo com o currículo oficial e utilização dos recursos disponibilizados no manual (documentos escritos, imagens, cronologias, mapas, ...), de recursos interativos e do quadro para o registo de esquemas.</p> <p>A planificação não é rígida, permitindo variações de acordo com o curso da aula: associações ao quotidiano, perguntas espontâneas, observações realizadas, ...</p>
<p>3. Conteúdos</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática dos conteúdos históricos desenvolvidos na aula, de acordo com os critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteúdos fundamentalmente factuais (feitos e acontecimentos históricos) ou que atendem às competências e destrezas históricas e sociais - conteúdos abordados segundo uma linha evolutiva e cronológica ou apresentam enfoques mais globais e temáticos (questões sociais da atualidade, aspetos espaciais e da paisagem, património, toponímia, história local) 	<p>Os conteúdos factuais são valorizados, mas intenção patente de desenvolvimento de outras competências: análise de fontes históricas (particularmente, documentos escritos e imagens), espírito crítico (pela exploração pormenorizada do conteúdo das fontes iconográficas) e autonomia (realização de tarefas de modo individual).</p> <p><i>Exemplo de conteúdos estudados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Razões subjacentes à afirmação da ditadura salazarista; - Características e pilares do regime ditatorial. <p><i>Exemplos de documentos analisados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagem metafórica das finanças públicas quando Salazar chegou ao poder; - Documento escrito alusivo à Constituição de 1933; - Audição do hino da Mocidade Portuguesa, com vídeo simultâneo.

<ul style="list-style-type: none"> - intenção de, em diferentes momentos, associar os conteúdos históricos aos interesses e à vida quotidiana dos estudantes - estudantes evidenciam interesse nos conteúdos trabalhados ou estes parecem demasiado académicos e distantes das suas vidas 	<p>É seguida uma linha evolutiva e cronológica de acordo com preconizado pelo currículo oficial da disciplina. Contudo, verificaram-se momentos de relacionamento dos conteúdos em estudo com aspetos da atualidade, pela professora (“Lembram-se daquilo que o atual ministro das finanças fez, recentemente?”) e espontaneamente pelos alunos (“Portugal, ainda hoje tem dívida ao estrangeiro”).</p> <p>A história local é valorizada pelas visitas de estudo realizadas.</p> <p>Os alunos, de uma forma geral, manifestam interesse, intervindo de forma respeitadora e particularmente motivada quando há questões orais para responder. Ainda assim, nos momentos de registo escrito, quer sejam a cópia dos esquemas desenhados no quadro ou a resposta a uma pergunta presente no manual ou sugerida pela docente, a sua atuação mantém-se cumpridora e participativa.</p>
<p>4. Atividades</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática das atividades que se concretizam na aula de forma sucessiva, tendo em conta o papel do professor e dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento das atividades apresentadas no manual e planificadas pelo professor é alterado em função dos interesses dos estudantes (temas complementares, aspetos do contexto, situações de discussão espontânea) - existe algum critério para a sequência das atividades: iniciais, de motivação para um novo conteúdo, de desenvolvimento de conteúdos, de síntese, de revisão ou não se identifica nenhuma lógica na sequência - existe uma previsão aproximada para a duração e para o desenvolvimento das atividades ou depende tudo daquilo que acontece na aula - estão previstas, para cada aula, atividades com diferentes níveis de dificuldade; a diversidade de alunos é contemplada nas tarefas habituais ou a diferenciação pedagógica não se verifica - atividades presentes e ausentes na aula, tais como: exposições do professor, leitura e análise do manual, respostas orais e por escrito às questões do manual/caderno de atividades, análise de fontes escritas, interpretação de imagens, elaboração de esquemas, mapas conceituais, frisos cronológicos e 	<p>No caso de surgirem dúvidas ou questões dos alunos, não contempladas previamente pela professora, tais situações são consideradas e incluídas pela docente no decurso da aula.</p> <p><i>Sequência das aulas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - registo do sumário da autoria da professora no quadro e copiado pelos alunos para o caderno diário; - verificação da realização e correção do trabalho para casa no quadro, por um aluno, com apontamentos da professora. Revisão, oral, dos conteúdos estudados na aula anterior; - desenvolvimento inicial dos novos conteúdos pela docente. Exploração, em grande grupo, de documentos escritos, imagens, mapas ou pequenos vídeos e elaboração de esquemas para organização da informação. Concretização individual de exercícios (questões do manual ou outras definidas pela professora); - marcação do trabalho para casa. <p>Professora faz a gestão da aula de uma forma flexível, não sendo muito rígida na definição dos tempos para cada momento.</p> <p>As atividades tendem a ser iguais para todos os estudantes. No caso de os alunos evidenciarem dificuldades, por exemplo na redação de uma resposta oral ou escrita, a professora coloca mais algumas questões, faculta pistas, orienta as ideias individuais, para que o aluno, depois, consiga elaborar uma resposta autonomamente.</p> <p><u>Atividades presentes:</u> exposições da professora; respostas orais e por escrito às questões do manual/caderno de atividades; análise de fontes escritas; interpretação de imagens; visualização de breves vídeos ou animações; elaboração de esquemas no quadro; visitas de estudo; pequeno trabalho de pesquisa (sobre os testemunhos vivos da história).</p>

<p>narrativas escritas, preenchimento do atlas de aula, visualização de filmes e documentários; trabalho individual, trabalho a par/pequenos grupos, discussões, simulações, jogos didáticos, uso das TIC, visitas de estudo, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudantes participam ativamente na aula, evidenciam interesse pelas atividades ou cumprem-nas de forma rotineira; professor interage com os estudantes, solicita as suas ideias e opiniões, esclarece dúvidas e responde a perguntas. presta ajuda nas tarefas propostas ou simplesmente expõe os conteúdos, faculta instruções, recolhe e corrige os trabalhos - atividades realizam-se apenas durante o tempo de aula ou há trabalho enviado para casa; neste último caso, com que frequência e que tipo de atividades 	<p><u>Estão ausentes:</u> pequenas discussões informadas; simulações; jogos didáticos; uso da TIC pelos estudantes.</p> <p>Alunos participam na aula, não de forma excessivamente entusiasmada, mas apresentando algumas intervenções espontâneas.</p> <p>A professora permite a participação dos alunos, e incentiva-a. Procura, em determinados momentos, que os alunos alcancem as conclusões sem dar ela resposta final (por exemplo, aquando da análise de fontes históricas, a docente vai colocando diversas questões, orienta o olhar para o essencial, faculta pistas intencionais)</p> <p>A marcação de trabalho para casa é habitual, normalmente sob a forma de resposta escrita a questões do manual escolar ou da autoria da professora.</p> <p><i>Exemplo de uma tarefa como trabalho para casa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Justifica a razão de Salazar ser intitulado Salvador da Pátria.
<p>5. Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de avaliação utilizado: diagnóstica, contínua, sumativa - instrumentos de avaliação utilizados: caderno diário, trabalhos escritos, exposições orais, testes escritos; com que regularidade e em que proporção - teste sumativo: tipos de perguntas e pontuação atribuída; resultados obtidos na avaliação; percentagem de positivas, negativas, notas mais elevadas e notas mais baixas - estudantes conhecem o sistema de avaliação e concordam com o mesmo; e, de uma forma geral, estão de acordo com os resultados obtidos 	<p>A avaliação diagnóstica realiza-se no início do ano letivo.</p> <p><u>Aspetos contemplados na avaliação contínua:</u> 70% conhecimentos e capacidades (testes escritos); 30% conhecimentos e capacidades transversais (cumprimentos de regras, pontualidade/assiduidade, responsabilidade, empenho, autonomia, cooperação, participação, trabalhos de pesquisa).</p> <p><u>Teste sumativo:</u> questões de Verdadeiro e Falso; análise de documentos escritos e imagens (para indicação de nomes e acontecimentos); preenchimento de espaços em branco (sem palavras facultadas); redação de definições; questões de escolha múltipla; assinalar locais no mapa; ordenar cronologicamente acontecimentos; análise, e resposta por extenso, sobre o conteúdo de documentos apresentados.</p> <p>A questão mais pontuada foi a de análise e resposta por extenso.</p> <p>Resultados do Teste sumativo: 3 Muito Bom; 16 Bom; 8 Suficiente; 0 Insuficiente; 0 Muito Insuficiente (0 negativas).</p> <p>Os alunos conhecem o sistema de avaliação no início do ano. Ficam agradados, naturalmente, quando os resultados são positivos.</p>

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professor/a: Leonor

Instituição: Instituição I

Nível de ensino: 6.º Ano

Data: 18 de janeiro de 2016

Hora: 12h30 - 13h20

Âmbitos de Observação	Descrição		
<p>1. Organização da aula</p> <p>a) Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização geral (estrutura): mesas, estudantes, professor, materiais <p>b) Organização dos tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição dos tempos durante a aula e sequência dos mesmos: início, instruções, exposições do professor, tarefas dos estudantes (individuais, pequenos grupos, grande grupo), conclusão da aula <p>c) Interações na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor: instruções, perguntas, ajudas na realização das tarefas, observações do trabalho - estudantes: perguntas, intervenções, realização dos trabalhos 	<p>Turma de 30 alunos (16 rapazes e 14 raparigas). Sempre a mesma disposição das carteiras, organizadas em filas e colunas. Secretária da professora; computador e projetor; quadro de giz na cabeceira da sala de aula. Ausência de armários para arrumação e de trabalhos dos alunos afixados.</p> <p>Tempos da aula (50 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos: registo do sumário, no quadro, ditado pela professora. Um aluno escreve-o e todos copiam para o caderno diário (neste dia, de modo ocasional, a professora interpelou a aluna que escrevia o sumário sobre a definição de regicídio; perante a ausência de uma resposta imediata, referiu “Vai escrever vinte vezes, no caderno, que regicídio é o assassinato de um rei”). - 5 minutos: correção do trabalho para casa, após verificação da realização do mesmo, para apontamento na caderneta da professora (foram observações da docente aquando da verificação: “Não fizeste o trabalho de casa, porquê? Muitas obrigações? Tu, tens muitos afazeres?”). Alunos indicados pela docente respondem às questões e, se necessário, a professora faz acréscimos ou alterações apenas oralmente. - ca. 40 minutos: exposição oral da professora para o desenvolvimento dos conteúdos. Por vezes, registo de esquemas e/ou informações no quadro, da autoria da docente, que os alunos copiam para o caderno. Estudantes poucas vezes interpelados para análise dos documentos disponíveis no manual escolar ou sobre os conteúdos em estudo. <p><i>Exemplo de esquema:</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;"> <p>Portugal século XIX</p> <p>Crise social - camponeses mais pobres; burguesia enriquecida</p> <p>Crise económica - Portugal devia ao estrangeiro</p> <p>Crise política - monarquia desacreditada</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Descontentamento da população</p> </td><td style="text-align: center;"> <p>Pós 5 de outubro de 1910 - Reformas no ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino infantil (4-7 anos) - Ensino obrigatório até aos 10 anos - Criação de "escolas normais" - Criação de liceus e escolas técnicas - Fundação e renovação de Universidades - Escolas móveis </td></tr> </table>	<p>Portugal século XIX</p> <p>Crise social - camponeses mais pobres; burguesia enriquecida</p> <p>Crise económica - Portugal devia ao estrangeiro</p> <p>Crise política - monarquia desacreditada</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Descontentamento da população</p>	<p>Pós 5 de outubro de 1910 - Reformas no ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino infantil (4-7 anos) - Ensino obrigatório até aos 10 anos - Criação de "escolas normais" - Criação de liceus e escolas técnicas - Fundação e renovação de Universidades - Escolas móveis
<p>Portugal século XIX</p> <p>Crise social - camponeses mais pobres; burguesia enriquecida</p> <p>Crise económica - Portugal devia ao estrangeiro</p> <p>Crise política - monarquia desacreditada</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Descontentamento da população</p>	<p>Pós 5 de outubro de 1910 - Reformas no ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino infantil (4-7 anos) - Ensino obrigatório até aos 10 anos - Criação de "escolas normais" - Criação de liceus e escolas técnicas - Fundação e renovação de Universidades - Escolas móveis 		

	<p>Nenhuma ação específica de final de aula. A eventual marcação de trabalhos para casa pode acontecer no início, a meio da aula ou mesmo no fim, quando a professora se lembra de o fazer.</p> <p>A professora, acima de tudo, expõe os conteúdos substantivos, colocando algumas perguntas pontuais aos alunos, que não dispõem de muito tempo para responder.</p> <p>Alunos intervêm pouco, também pela ausência de oportunidades proporcionadas para tal. Fazem algumas questões, mas recorrentemente sobre os conteúdos em estudo apontados pela docente.</p> <p><i>Exemplos de perguntas-tipo dos estudantes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora, pode repetir a data, por favor? - Professora, que palavra está escrita no quadro? - Pode dizer-me, por favor, onde está esta matéria no manual?
<p>2. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de planificação utilizado: currículo, planificação a longo e médio prazo; planos de aula, unidades didáticas - planificação do Departamento ou do professor (individual) - modelo de trabalho utilizado: sequência/atividades do manual escolar; unidades didáticas elaboradas pelo professor, a partir de vários recursos; trabalho por projetos; ... - planificação cumprida de forma sistemática e rígida ou introdução de temas e questões sugeridos pelos estudantes 	<p>Planificação de médio prazo definida pelo departamento de História e Geografia de Portugal da organização educativa.</p> <p>A professora não utiliza planos de aula ou unidades didáticas.</p> <p>Sequência de atividades do manual escolar e utilização de fontes históricas (documentos escritos, imagens, mapas, cronologias, ...) aí disponibilizadas.</p> <p>Apenas nas aulas de revisão para o teste de avaliação há recurso a materiais disponíveis na Escola Virtual (recurso interativo associado ao manual escolar).</p> <p>Planificação cumprida de forma rígida, de acordo com as intenções da professora definidas para cada aula. É evidente o pouco espaço para a participação espontânea dos alunos.</p>
<p>3. Conteúdos</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática dos conteúdos históricos desenvolvidos na aula, de acordo com os critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteúdos fundamentalmente factuais (feitos e acontecimentos históricos) ou que atendem às competências e destrezas históricas e sociais - conteúdos abordados segundo uma linha evolutiva e cronológica ou apresentam enfoques mais globais e temáticos (questões sociais da atualidade, aspetos espaciais e da paisagem, património, toponímia, história 	<p>Conteúdos estudados: conteúdos factuais expostos oralmente pela professora e, às vezes, apresentados em esquemas elaborados pela mesma.</p> <p><i>Exemplo de conteúdos estudados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O ultimato inglês; - O regicídio de 1908; - A implantação da República, em 1910, e principais reformas no ensino consequentes. <p>Análise de documentos: utilizam-se, por vezes, os documentos disponíveis no manual, aquando dos momentos de desenvolvimento dos conteúdos. Alunos evidenciam dificuldades em fazê-lo autonomamente e o apoio da professora transforma-se numa análise oral do documento feita pela mesma.</p>

<p>local)</p> <ul style="list-style-type: none"> - intenção de, em diferentes momentos, associar os conteúdos históricos aos interesses e à vida quotidiana dos estudantes - estudantes evidenciam interesse nos conteúdos trabalhados ou estes parecem demasiado académicos e distantes das suas vidas 	<p><i>Exemplos de documentos analisados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagem alusiva ao mapa cor de rosa (1890); - Documento escrito com enumeração das ações encetadas para a dinamização do ensino, após 1910; - Gráfico sobre os níveis de analfabetismo, em Portugal, antes e depois das reformas republicanas. <p>Tratam-se de conteúdos meramente académicos e sem relação com o quotidiano dos alunos, nomeadamente, as datas do assassinato do rei português, D. Carlos, do ultimato inglês ou da primeira tentativa de instauração da República; factos acontecidos após a implantação da República, em 1910, a nível social (reformas no ensino nacional), mas sem que se faça uma interligação, por exemplo, com a atualidade.</p> <p>Os estudantes estão pouco atentos e participativos – conversam, brincam, folheiam o manual e o caderno diário.</p> <p>Verifica-se pouco espaço para a sua intervenção, pela atuação central e permanente da docente, que coloca questões e, em simultâneo, dá as respostas e que condiciona a exposição de ideias individuais por parte dos alunos:</p> <p><i>Exemplos de intervenções da docente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Meninos, silêncio! - Meninos, sem comentários! - É importante [a pergunta a fazer] para me interromperes neste momento? - Chamamos a isso... Instabilidade política. - Os reis são eleitos? ... Oh meninos, não são! <p>Não se permitem aos alunos questões, reveladoras dos seus interesses e necessidades, que sejam tomadas como ponto de partida para trabalho na sala de aula. Além disso, a docente sublinha, várias vezes, a ideia de que os nomes e as datas são o mais relevante saber histórico a deter (“Esta data é para saber”) e que o livro didático será a fonte primordial para o estudo a realizar para os testes (“Tudo o que eu digo está no manual!”).</p>
<p>4. Atividades</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática das atividades que se concretizam na aula de forma sucessiva, tendo em conta o papel do professor e dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento das atividades apresentadas no manual e planificadas pelo professor é alterado em função dos interesses dos estudantes (temas 	<p>A professora procura que o desenvolvimento das atividades não seja interrompido por outras situações surgidas. Assiste-se a uma ausência de referências à realidade atual e pouca margem para discussões espontâneas, que comprometam o plano mental traçado pela docente.</p> <p><i>Sequência das aulas, que se repete de lição para lição:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - registo do sumário;

<p>complementares, aspetos do contexto, situações de discussão espontânea)</p> <ul style="list-style-type: none"> - existe algum critério para a sequência das atividades: iniciais, de motivação para um novo conteúdo, de desenvolvimento de conteúdos, de síntese, de revisão ou não se identifica nenhuma lógica na sequência - existe uma previsão aproximada para a duração e para o desenvolvimento das atividades ou depende tudo daquilo que acontece na aula - estão previstas, para cada aula, atividades com diferentes níveis de dificuldade; a diversidade de alunos é contemplada nas tarefas habituais ou a diferenciação pedagógica não se verifica - atividades presentes e ausentes na aula, tais como: exposições do professor, leitura e análise do manual, respostas orais e por escrito às questões do manual/caderno de atividades, análise de fontes escritas, interpretação de imagens, elaboração de esquemas, mapas conceituais, frisos cronológicos e narrativas escritas, preenchimento do atlas de aula, visualização de filmes e documentários; trabalho individual, trabalho a par/pequenos grupos, discussões, simulações, jogos didáticos, uso das TIC, visitas de estudo, ... - estudantes participam ativamente na aula, evidenciam interesse pelas atividades ou cumprem-nas de forma rotineira; professor interage com os estudantes, solicita as suas ideias e opiniões, esclarece dúvidas e responde a perguntas. presta ajuda nas tarefas propostas ou simplesmente expõe os conteúdos, faculta instruções, recolhe e corrige os trabalhos - atividades realizam-se apenas durante o tempo de aula ou há trabalho enviado para casa; neste último caso, com que frequência e que tipo de atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento dos conteúdos (marcado, claramente, pela exposição oral protagonizada pela docente e à qual se pode associar a elaboração de um esquema no quadro pela própria); - pontual análise de fontes históricas, preferencialmente, disponibilizadas no manual (na sua versão papel ou, em casos raros, digital). <p>Não se verifica intencionalidades específicas no decurso das aulas, apenas a transmissão de conteúdos históricos de acordo com o currículo oficial da disciplina.</p> <p>Não existe planificação, por isso a aula vai decorrendo em consonância com o ritmo definido pela professora.</p> <p>Não há marcas de diferenciação pedagógica durante as aulas, mas depois aquela é contemplada nos testes de avaliação (alguns alunos com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas beneficiam de um teste simplificado).</p> <p><u>Atividades presentes:</u> sobretudo exposições orais da docente; respostas orais e escritas às questões do manual (nomeadamente, como trabalho para casa); análise pontual de documentos escritos e imagens (do livro didático); utilização das TIC, pela professora, para exposição de conteúdos (nas aulas de revisão, <i>PowerPoints</i> didáticos da Escola Virtual podem ser utilizados).</p> <p><u>Estão ausentes:</u> opiniões espontâneas dos alunos, trabalhos de pesquisa, discussões informadas, simulações, jogos didáticos, visitas de estudo, visualização de filmes e documentários, uso das TIC pelos alunos.</p> <p>Os alunos não vivenciam a oportunidade para uma participação ativa e envolvida nas aulas. Muitas vezes, as suas questões foram respondidas de forma pouco desenvolvida ou valorativa. Assim, cumprem as atividades de modo rotineiro e pouco motivado, como se de uma obrigação se tratasse.</p> <p>A professora circula sempre na parte dianteira da sala de aula, protagonizando poucos momentos de interação com os estudantes. O seu papel consiste na apresentação dos conteúdos, que procura ilustrar com recurso a esquemas que vai desenhando no quadro. Também faculta as instruções necessárias para as ações dos alunos, nomeadamente a página na qual devem abrir o manual ou os exercícios para o trabalho de casa. Verificou-se uma reduzida utilização do reforço positivo.</p> <p>Habitualmente, marcou-se trabalho para casa, sob a forma de questões disponibilizadas no manual escolar e relacionadas com o conteúdo estudado na aula.</p> <p><i>Exemplo de tarefas como trabalho para casa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica dois acontecimentos contra a monarquia ocorridos antes de 1910.
---	--

	<p>2. Analisa o quadro das reformas no ensino durante a 1.ª República e responde:</p> <p>a) Quais eram as duas principais características do ensino primário?</p> <p>b) Com que finalidade foram criadas as Escolas Normais?</p>
<p>5. Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de avaliação utilizado: diagnóstica, contínua, sumativa - instrumentos de avaliação utilizados: caderno diário, trabalhos escritos, exposições orais, testes escritos; com que regularidade e em que proporção - teste sumativo: tipos de perguntas e pontuação atribuída; resultados obtidos na avaliação; percentagem de positivas, negativas, notas mais elevadas e notas mais baixas - estudantes conhecem o sistema de avaliação e concordam com o mesmo; e, de uma forma geral, estão de acordo com os resultados obtidos 	<p>Realiza-se avaliação diagnóstica no início do ano letivo.</p> <p><u>Dimensões que são contempladas na avaliação contínua:</u> 20% atitudes/participação (assiduidade, pontualidade, material); 10% trabalhos para casa (uma vez que a prof. não permite a realização de trabalhos de pesquisa, considerando que os alunos não são, ainda, capazes de os fazer com correção); 70% testes escritos de avaliação.</p> <p><u>Teste sumativo:</u> questões de associação; questões de Verdadeiro e Falso; preenchimento de espaços em branco com as palavras disponibilizadas; análise de documento escrito e imagens; registo de informações memorizadas</p> <p>As questões mais pontuadas foram as de preenchimento de espaços em branco com palavras dadas (10 e 12 pontos/100) e uma questão de associação de conceitos à sua definição (6 pontos/100).</p> <p>Resultados do Teste sumativo: 5 Muito Bom; 11 Bom; 8 bom; 3 Suficiente; 2 suficiente; 1 Insuficiente (apenas 1 negativa).</p> <p>Os estudantes conhecem o sistema de avaliação desde o início do ano letivo, definido pelos professores do grupo disciplinar. Tendo em conta os resultados positivos, manifestam-se satisfeitos face aos mesmos, assim como a professora.</p>

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professor/a: Patrícia
Data: 21 de janeiro de 2016

Instituição: Instituição H
Hora: 10h20 - 11h10

Nível de ensino: 5.º Ano

Âmbitos de Observação	Descrição
<p>1. Organização da aula</p> <p>a) Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização geral (estrutura): mesas, estudantes, professor, materiais <p>b) Organização dos tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição dos tempos durante a aula e sequência dos mesmos: início, instruções, exposições do professor, tarefas dos estudantes (individuais, pequenos grupos, grande grupo), conclusão da aula <p>c) Interações na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor: instruções, perguntas, ajudas na realização das tarefas, observações do trabalho - estudantes: perguntas, intervenções, realização dos trabalhos 	<p>Turma com 19 alunos (12 rapazes e 7 raparigas). Sempre a mesma disposição das carteiras dos alunos, em filas e colunas. Secretária da professora; computador e projetor; quadro branco. Poucos trabalhos dos alunos afixados na parede e, neste caso, relacionados com a disciplina de Português.</p> <p>Tempos da aula (50 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos: sumário elaborado pela professora e projetado para os alunos copiarem para o caderno (normalmente, aí surge já assinalado o trabalho para casa a corrigir na aula seguinte); - ca. 15 minutos: correção (e verificação da realização) do trabalho de casa e revisão oral dos conteúdos estudados na aula anterior; - ca. 30 minutos: exposição dos novos conteúdos pela professora, nomeadamente a apresentação das questões orientadoras da aula. Utilização de recursos vários, disponíveis no manual ou outros selecionados pela docente. Realização de tarefas individuais e intervenções espontâneas dos alunos. <p>A professora coloca questões várias aos alunos, durante a aula, de forma a promover a sua participação ativa. Circula, recorrentemente, pela sala de aula, verificando o trabalho de todos os alunos e esclarecendo eventuais dúvidas, se necessário de forma mais individualizada.</p> <p><i>Exemplos de perguntas da docente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como se chamam os cavaleiros cristãos que vieram lutar contra os muçulmanos? - A Reconquista Cristã é... - Que ideia principal podemos retirar deste documento? <p>Alunos dispõem de oportunidades várias para intervirem e participarem no decorrer das aulas. Participam, por isso, na concretização das tarefas propostas pela docente, quer seja a leitura de um documento escrito, a análise de uma imagem ou a visualização de um vídeo.</p> <p><i>Exemplos de observações/questões dos alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é a questão orientadora de hoje? - Professora, o que é um Condado?

<p>2. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de planificação utilizado: currículo, planificação a longo e médio prazo; planos de aula, unidades didáticas - planificação do Departamento ou do professor (individual) - modelo de trabalho utilizado: sequência/atividades do manual escolar; unidades didáticas elaboradas pelo professor, a partir de vários recursos; trabalho por projetos; ... - planificação cumprida de forma sistemática e rígida ou introdução de temas e questões sugeridos pelos estudantes 	<p>Planificação para cada período letivo definida pelo grupo disciplinar de História e Geografia de Portugal da instituição escolar.</p> <p>Para cada aula, a professora faz a sua seleção dos materiais a utilizar, tendo em conta os conteúdos a lecionar.</p> <p>Professora vai seguindo a sequência cronológica apresentada pelo manual escolar, que é, também, a do currículo oficial da disciplina, utilizando, durante as aulas, outros recursos alusivos aos conteúdos em estudo.</p> <p>Há uma preocupação notória com o cumprimento da planificação, mas espaço para explicações complementares decorrentes de dúvidas surgidas. Por exemplo, a diferença entre Condado e Reino ou as regras da datação.</p> <p>Alunos participam na aula delineada pela docente, sendo ainda pouco ativos na sugestão de temas ou questões de análise diferentes das preconizadas.</p>
<p>3. Conteúdos</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática dos conteúdos históricos desenvolvidos na aula, de acordo com os critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteúdos fundamentalmente factuais (feitos e acontecimentos históricos) ou que atendem às competências e destrezas históricas e sociais - conteúdos abordados segundo uma linha evolutiva e cronológica ou apresentam enfoques mais globais e temáticos (questões sociais da atualidade, aspetos espaciais e da paisagem, património, toponímia, história local) - intenção de, em diferentes momentos, associar os conteúdos históricos aos interesses e à vida quotidiana dos estudantes - estudantes evidenciam interesse nos conteúdos trabalhados ou estes parecem demasiado académicos e distantes das suas vidas 	<p>Valorização de conteúdos factuais, nesta aula sobre a Formação de Portugal e o alargamento do território para sul.</p> <p>Várias referências para os alunos sublinharem nomes e datas no manual escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1128, Batalha de São Mamede; - 1139, Batalha de Ourique; - 1143, Tratado de Zamora; - 1179, Bula <i>Manifestis Probatum</i>; - ... <p>Todavia, atenção ao desenvolvimento de outras competências, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - análise de documentos escritos e fontes iconográficas; - localização dos acontecimentos no tempo (friso cronológico) e no espaço (atlas de aula); - organização do pensamento e exposição oral de ideias individuais, a partir da resposta a questões colocadas. <p><i>Exemplos de documentos explorados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapa alusivo à Reconquista Cristã da Península Ibérica; - Imagem de Muçulmanos e Cristãos em confronto; - Friso cronológico com as principais datas do processo de formação de Portugal; - Vídeo síntese sobre a formação de Portugal.

	<p>A abordagem dos conteúdos segue uma linha evolutiva. Face aos assuntos em estudo, mais distantes no tempo, não se verificou uma relação evidente estabelecida entre aqueles e o quotidiano dos alunos. Concentração nas questões académicas em estudo.</p> <p>Alunos mostram-se participativos e interessados, respondendo às questões colocadas pela professora, voluntariando-se para ler textos escritos, realizando as tarefas propostas. Ainda que, por vezes, se distraiam, o papel ativo que lhes é conferido favorece a sua motivação e empenho.</p> <p><i>Exemplos de ações permitidas aos alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apontar um cavaleiro cristão numa imagem apresentada; - Indicar os muçulmanos, em oposição aos cristãos, num excerto de vídeo projetado; - Completar o Atlas de Aula, de acordo com o assunto da aula.
<p>4. Atividades</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática das atividades que se contretizam na aula de forma sucessiva, tendo em conta o papel do professor e dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento das atividades apresentadas no manual e planificadas pelo professor é alterado em função dos interesses dos estudantes (temas complementares, aspetos do contexto, situações de discussão espontânea) - existe algum critério para a sequência das atividades: iniciais, de motivação para um novo conteúdo, de desenvolvimento de conteúdos, de síntese, de revisão ou não se identifica nenhuma lógica na sequência - existe uma previsão aproximada para a duração e para o desenvolvimento das atividades ou depende tudo daquilo que acontece na aula - estão previstas, para cada aula, atividades com diferentes níveis de dificuldade; a diversidade de alunos é contemplada nas tarefas habituais ou a diferenciação pedagógica não se verifica - atividades presentes e ausentes na aula, tais como: exposições do professor, leitura e análise do manual, respostas orais e por escrito às questões do manual/caderno de atividades, análise de fontes escritas, interpretação de imagens, elaboração de esquemas, mapas conceituais, frisos cronológicos e narrativas escritas, preenchimento do atlas de aula, visualização de filmes 	<p>Perante as dúvidas ou dificuldades dos alunos, a professora procede a uma revisão oral de conteúdos já estudados. Procura concretizar uma explicitação de palavras/conceitos ainda não compreendidos, mas interpelando os alunos.</p> <p><i>Sequência das aulas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - projeção do sumário a ser registado no caderno diário pelos alunos; - verificação e correção do trabalho para casa. Revisão dos conteúdos estudados na aula anterior; - apresentação da questão orientadora (sempre no início da aula); - desenvolvimento dos conteúdos através de atividades várias (exposição dos conteúdos pela professora, análise de documentos diversos – escritos, imagens, breves vídeos, resposta individual a questões do manual, preenchimento do friso cronológico ou atlas de aula, ...); - como síntese da aula, resposta à questão orientadora – projetada pela professora e registada pelos alunos no caderno (pode ser, por falta de tempo, transferida para início da aula seguinte). <p>Há um tempo de alguma forma definido para cada atividade, mas também se denota alguma flexibilidade de acordo com o decorrer da aula.</p> <p>As atividades são iguais para todos os alunos, mas apoio mais personalizado, por parte da professora e sempre que possível, aos alunos com maiores dificuldades (docente aproxima-se do lugar dos alunos, para dar orientações e esclarecer dúvidas).</p> <p>As questões, em grande grupo, são colocadas aos alunos de acordo com as suas competências reconhecidas pela professora, evitando-se, assim, constrangimentos.</p> <p><u>Atividades presentes:</u> exposições orais da professora, associadas à projeção de <i>PowerPoint</i> didáticos (nos quais se incluem imagens ou mapas a serem analisados); análise de documentos escritos, interpretação de imagens (também presentes no manual escolar); preenchimento do friso</p>

<p>e documentários; trabalho individual, trabalho a par/pequenos grupos, discussões, simulações, jogos didáticos, uso das TIC, visitas de estudo, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudantes participam ativamente na aula, evidenciam interesse pelas atividades ou cumprem-nas de forma rotineira; professor interage com os estudantes, solicita as suas ideias e opiniões, esclarece dúvidas e responde a perguntas. presta ajuda nas tarefas propostas ou simplesmente expõe os conteúdos, facultar instruções, recolhe e corrige os trabalhos - atividades realizam-se apenas durante o tempo de aula ou há trabalho enviado para casa; neste último caso, com que frequência e que tipo de atividades 	<p>cronológico e atlas de aula; visualização de breves vídeos; esquemas elaborados no quadro pela professora; resposta oral e escrita a questões do manual; visitas de estudo; pequeno trabalho de pesquisa.</p> <p><u>Estão ausentes:</u> Pequenas discussões informadas; simulações, jogos didáticos; uso das TIC pelos alunos.</p> <p>Os alunos participam na aula, uma vez que dispõem de espaço para responderem e questionarem, comentarem vídeos, imagens, documentos escritos.</p> <p>A professora procura que todos os alunos sejam interpelados e o reforço positivo, da sua parte, é recorrente (“Muito bem!”, “Boa, Rita!”). Também se mantém atenta a situações de falta de atenção, que opta por resolver individualmente. Assinál-la, na sua caderneta de avaliação, as respostas corretas dos alunos (avaliação contínua).</p> <p>Regularmente, é marcado trabalho para casa.</p> <p><i>Exemplos de tarefas como trabalho para casa:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preenche o Atlas de Aula; ou 2. Responde. <ol style="list-style-type: none"> a) Indica a frase da bula de 1179 que mostra que o Papa reconheceu o Reino de Portugal. b) Que tipo de construção faziam os Mouros e os Cristãos para defenderem as suas terras?
<p>5. Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de avaliação utilizado: diagnóstica, contínua, sumativa - instrumentos de avaliação utilizados: caderno diário, trabalhos escritos, exposições orais, testes escritos; com que regularidade e em que proporção - teste sumativo: tipos de perguntas e pontuação atribuída; resultados obtidos na avaliação; percentagem de positivas, negativas, notas mais elevadas e notas mais baixas - estudantes conhecem o sistema de avaliação e concordam com o mesmo; e, de uma forma geral, estão de acordo com os resultados obtidos 	<p>Avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo.</p> <p><u>Dimensões da avaliação contínua</u> (registos recorrentes da professora na sua caderneta): 65% testes escritos (elaborados pela equipa de professores de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo); 10% atlas de aula; 5% trabalhos para casa; 20% competências gerais: atenção, responsabilidade, empenho, comportamento.</p> <p>Trabalho de pesquisa é avaliado separadamente (100 pontos). O tema é definido e indicado aos alunos, sendo que os melhores trabalhos poderão ser expostos na biblioteca da escola.</p> <p><u>Teste sumativo:</u> questões para análise de documentos escritos e imagens (identificação de nomes, datas, acontecimentos); questões de Verdadeiro e Falso; preenchimento de espaços em branco (sem palavras dadas); associação de imagem ao nome do objeto representado; legenda de mapa; questões para elaboração de uma resposta mais extensa individual.</p> <p>As perguntas mais pontuadas foram as de análise de documentos escritos e imagens, Verdadeiro e Falso, legenda do mapa, resposta individual (cada uma com 6 pontos/100).</p>

Resultados do Teste sumativo: 0 Muito Bom; 7 Bom; 7 Suficiente; 4 Insuficiente; 0 Muito Fraco (4 negativas).

Alunos conhecem os critérios de avaliação desde o início do ano letivo.

Ficam satisfeitos quando os resultados são positivos. Para a professora, os resultados não são totalmente satisfatórios, podendo os alunos alcançar outros patamares.



GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professor/a: Paulo

Instituição: Instituição D

Nível de ensino: 5.º Ano

Data: 3 de fevereiro de 2016

Hora: 8h30 - 10h15

Âmbitos de Observação	Descrição
<p>1. Organização da aula</p> <p>a) Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização geral (estrutura): mesas, estudantes, professor, materiais <p>b) Organização dos tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição dos tempos durante a aula e sequência dos mesmos: início, instruções, exposições do professor, tarefas dos estudantes (individuais, pequenos grupos, grande grupo), conclusão da aula <p>c) Interações na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor: instruções, perguntas, ajudas na realização das tarefas, observações do trabalho - estudantes: perguntas, intervenções, realização dos trabalhos 	<p>Turma de 16 alunos (9 rapazes e 7 raparigas).</p> <p>Disposição das carteiras variável de acordo com o definido pelos professores em Conselho de Turma. Neste dia, encontravam-se em forma de L, favorecendo tanto o trabalho individual como o trabalho em pequenos grupos.</p> <p>Secretária do professor; computador e projetor; quadro branco; relógio; armários de apoio para material escolar.</p> <p>Trabalhos elaborados pelos alunos e materiais de apoio afixados nas paredes. No âmbito da História e Geografia de Portugal, veem-se orientações sobre a análise de documentos escritos, imagens e mapas.</p> <p>Tempos da aula (90 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos: abertura da lição pelo professor; - 15 minutos: correção do trabalho para casa pelos alunos, com registo escrito (mas tempo variável de acordo com as dificuldades dos alunos); - 10 minutos: apresentação de questões de partida e instrução para a resposta às mesmas (esta ação surge ao longo de toda a aula, sempre que se inicia um novo assunto; nesta aula houve duas questões de partida); - 30 minutos: exploração de documentos vários pelos alunos, após a respetiva instrução (oralmente ou por escrito; do manual ou outros disponibilizados pelo professor); - 20 minutos: exposição oral do docente, sempre entrecortada pelas intervenções dos alunos. <p>Pode surgir em outros momentos da aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos: registo do sumário pelo professor; - 5 minutos: marcação do trabalho para casa. <p>(Verificou-se a existência de um intervalo de 15 minutos)</p> <p>O professor coloca questões aos alunos e permite que os mesmos respondam (faculta pistas em caso de dúvida ou coloca outras perguntas mais diretas e orientadoras). Circula pela sala aquando da realização das tarefas indicadas, observando o trabalho e auxiliando os alunos.</p>

	<p><i>Exemplos de perguntas do professor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Árabe e Muçulmano é a mesma coisa? - Será que podemos acreditar no que nos diz um documento de autor desconhecido? - O que te parece? Qual é a tua opinião? <p>Os alunos colocam questões e têm a possibilidade de intervir. Realizam as tarefas propostas individualmente ou dialogando com os colegas, de acordo com a indicação do docente.</p> <p><i>Exemplos de intervenções dos alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Os árabes são da Arábia. - Professor, quem é o autor do documento? - Os muçulmanos ocuparam toda a Península Ibérica?
<p>2. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de planificação utilizado: currículo, planificação a longo e médio prazo; planos de aula, unidades didáticas - planificação do Departamento ou do professor (individual) - modelo de trabalho utilizado: sequência/atividades do manual escolar; unidades didáticas elaboradas pelo professor, a partir de vários recursos; trabalho por projetos; ... - planificação cumprida de forma sistemática e rígida ou introdução de temas e questões sugeridos pelos estudantes 	<p>Planificação a médio prazo definida (e cumprida) pelo grupo disciplinar de História e Geografia de Portugal da instituição.</p> <p>Plano de aula individual, elaborado “mentalmente” pelo professor.</p> <p>As atividades são delineadas para cada aula, de acordo com os conteúdos em estudo, contemplando a utilização de recursos vários (disponibilizados no manual ou apresentados pelo professor).</p> <p>Abertura face à eventual introdução das questões dos alunos. Momentos para levantamento e mobilização das suas ideias prévias. Valorização das intervenções dos estudantes, com recurso a reforços positivos (“Muito bem!”, “Boa sugestão.”).</p>
<p>3. Conteúdos</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática dos conteúdos históricos desenvolvidos na aula, de acordo com os critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteúdos fundamentalmente factuais (feitos e acontecimentos históricos) ou que atendem às competências e destrezas históricas e sociais - conteúdos abordados segundo uma linha evolutiva e cronológica ou apresentam enfoques mais globais e temáticos (questões sociais da atualidade, aspetos espaciais e da paisagem, património, toponímia, história local) 	<p>Abordagem de conteúdos factuais (nomes, datas, conceitos), mas associada ao desenvolvimento de outras competências, nomeadamente a análise de fontes históricas (documentos escritos, imagens, mapas), a exposição de ideias e opiniões individuais, o espírito reflexivo e dialogante (trabalhos em pequenos grupos), a relevância histórica e o tempo histórico.</p> <p><i>Questões de partida utilizadas nesta aula (definidas pelo docente, previamente):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais características da religião islâmica? - Como aconteceu a ocupação muçulmana da Península Ibérica? <p><i>Exemplos de documentos explorados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens alusivas aos princípios da religião islâmica (Corão, Maomé, ...); - Documentos escritos sobre as características da religião islâmica;

<ul style="list-style-type: none"> - intenção de, em diferentes momentos, associar os conteúdos históricos aos interesses e à vida quotidiana dos estudantes - estudantes evidenciam interesse nos conteúdos trabalhados ou estes parecem demasiado académicos e distantes das suas vidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa referente ao espaço da Península Ibérica ocupada pelos muçulmanos; - Preenchimento do Atlas de Aula. <p>Apresentação dos factos históricos de acordo com uma linha evolutiva e cronológica. Ainda assim, verificam-se momentos de relação com aspetos da realidade presente (por exemplo, conhecimentos prévios dos alunos, comparação entre um mapa do passado e um mapa com os atuais países que ocupam a Península Arábica).</p> <p>Conteúdos são particularmente académicos, em consonância com o currículo oficial, mas os alunos mostram-se participativos, motivados e envolvidos nas aulas. Por isso, intervêm com contributos pertinentes e relacionados com os conteúdos em estudo. As questões que colocam são valorizadas e respondidas pelo professor.</p>
<p>4. Atividades</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática das atividades que se contretizam na aula de forma sucessiva, tendo em conta o papel do professor e dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento das atividades apresentadas no manual e planificadas pelo professor é alterado em função dos interesses dos estudantes (temas complementares, aspetos do contexto, situações de discussão espontânea) - existe algum critério para a sequência das atividades: iniciais, de motivação para um novo conteúdo, de desenvolvimento de conteúdos, de síntese, de revisão ou não se identifica nenhuma lógica na sequência - existe uma previsão aproximada para a duração e para o desenvolvimento das atividades ou depende tudo daquilo que acontece na aula - estão previstas, para cada aula, atividades com diferentes níveis de dificuldade; a diversidade de alunos é contemplada nas tarefas habituais ou a diferenciação pedagógica não se verifica - atividades presentes e ausentes na aula, tais como: exposições do professor, leitura e análise do manual, respostas orais e por escrito às questões do manual/caderno de atividades, análise de fontes escritas, interpretação de imagens, elaboração de esquemas, mapas conceituais, frisos cronológicos e narrativas escritas, preenchimento do atlas de aula, visualização de filmes 	<p>Professor contempla situações verificadas na aula, no momento, para o desenrolar da mesma. Por exemplo, as dúvidas manifestadas pelos alunos, na realização dos trabalhos para casa, levaram o docente a fazer uma revisão oral dos conteúdos já estudados e a registar uma resposta escrita, com os contributos dos alunos, que os mesmos copiaram para o caderno, as dificuldades na análise de documentos escritos foram tomadas como mote para o professor fazer uma revisão dos passos a seguir nessa análise, sugerindo uma nova tarefa de análise de um outro documento com as mesmas características, que não estava prevista.</p> <p><i>Sequência das aulas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - abertura da lição no quadro, pelo docente, que os alunos registam no caderno; - correção do trabalho para casa e revisão dos conteúdos estudados na aula anterior (trabalho conjunto de professor e alunos); - apresentação da questão de partida, para análise de conteúdos novos (pode surgir ao longo de toda a aula); - desenvolvimento de conteúdos para a resposta àquelas questões: exploração de fontes históricas, exposições orais do professor, intervenções dos alunos, realização de pequenas tarefas de escrita; registo, no caderno, da resposta escrita às questões de partida (normalmente disponibilizada pelo professor); - sumário da aula (como síntese da mesma) dialogado e registado, por escrito, no quadro e caderno; - marcação do trabalho para casa. <p><u>Atividades presentes:</u> exposições orais do professor, acompanhadas da projeção de imagens ou documentos escritos (que são, em simultâneo, explorados e interpretados); respostas orais e escritas a questões apresentadas pelo docente ou no manual escolar; preenchimento do atlas de aula e de frisos cronológicos; visualização de pequenos vídeos; audição de músicas (por exemplo, uma sonoridade árabe manteve-se ao longo de toda a aula); visitas de estudo; trabalhos de pesquisa (simples e orientados).</p>

<p>e documentários; trabalho individual, trabalho a par/pequenos grupos, discussões, simulações, jogos didáticos, uso das TIC, visitas de estudo, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudantes participam ativamente na aula, evidenciam interesse pelas atividades ou cumprem-nas de forma rotineira; professor interage com os estudantes, solicita as suas ideias e opiniões, esclarece dúvidas e responde a perguntas. presta ajuda nas tarefas propostas ou simplesmente expõe os conteúdos, facultar instruções, recolhe e corrige os trabalhos - atividades realizam-se apenas durante o tempo de aula ou há trabalho enviado para casa; neste último caso, com que frequência e que tipo de atividades 	<p><u>Estão ausentes:</u> Pequenas discussões informadas, simulações, jogos didáticos, uso das TIC pelos alunos.</p> <p>Os alunos participam ativamente nas atividades propostas: respondem às questões do professor, questionam o explicado, resolvem as tarefas indicadas.</p> <p>O professor incentiva, e valoriza, o trabalho dos alunos, circula pela sala, acompanhando os alunos na resolução das tarefas. Diversifica os recursos e estratégias mobilizados (levantamento de ideias prévias ou não, resposta individual ou coletiva a questões lançadas, tarefas baseadas na oralidade ou na escrita, correção da tarefa no quadro ou trocando os cadernos entre alunos, projeção ou manual escolar).</p> <p>Geralmente, o trabalho para casa é marcado pelo docente.</p> <p><i>Exemplos de atividades como trabalho para casa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resposta escrita a questões do manual, caderno de atividades ou indicadas pelo professor. Por exemplo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Para conquistar a Península Ibérica, os Mouros agiram de duas maneiras. Indica-as. 2. Com ajuda do mapa, diz o nome de três dos reinos cristãos existentes no ano de 1035. 3. Indica algumas palavras de origem árabe que conheças.
<p>5. Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de avaliação utilizado: diagnóstica, contínua, sumativa - instrumentos de avaliação utilizados: caderno diário, trabalhos escritos, exposições orais, testes escritos; com que regularidade e em que proporção - teste sumativo: tipos de perguntas e pontuação atribuída; resultados obtidos na avaliação; percentagem de positivas, negativas, notas mais elevadas e notas mais baixas - estudantes conhecem o sistema de avaliação e concordam com o mesmo; e, de uma forma geral, estão de acordo com os resultados obtidos 	<p>Realiza-se a avaliação diagnóstica no início do ano letivo.</p> <p><u>Dimensões da avaliação contínua:</u> 35% Aprender (caderno diário, trabalhos para casa, exercícios de aula, Plano Individual de Trabalho); 30% Ser (assiduidade, pontualidade, cumprimento regras); 35% Conhecer (testes escritos + trabalhos de pesquisa).</p> <p><u>Teste sumativo:</u> questões Verdadeiro e Falso; análise de documentos escritos e imagens; preenchimento de espaços em branco com palavras em falta; indicação de nomes; questões para redação individual; completar informações do mapa e fazer a sua leitura; associar conceitos à sua definição, sopa de letras, leitura de cronologia.</p> <p>Questões mais pontuadas: leitura de cronologia (12 pontos/100), preenchimento de espaços em branco (16 pontos/100).</p> <p>Resultados do Teste sumativo: 3 Muito Bom, 10 Bom, 2 Suficiente; 1 Insuficiente; 0 Muito Insuficiente (apenas 1 negativa).</p> <p>Os alunos conhecem, desde o início do ano, o sistema de avaliação definido pelo grupo disciplinar. Ficam agradados, assim como o professor, com os resultados positivos obtidos (ainda que os alunos anseiem sempre obter o resultado mais alto).</p>

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professor/a: Pilar

Instituição: Instituição E

Nível de ensino: 6.º Ano

Data: 26 de janeiro de 2016

Hora: 11h15 - 12h05

Âmbitos de Observação	Descrição
<p>1. Organização da aula</p> <p>a) Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização geral (estrutura): mesas, estudantes, professor, materiais <p>b) Organização dos tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição dos tempos durante a aula e sequência dos mesmos: início, instruções, exposições do professor, tarefas dos estudantes (individuais, pequenos grupos, grande grupo), conclusão da aula <p>c) Interações na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor: instruções, perguntas, ajudas na realização das tarefas, observações do trabalho - estudantes: perguntas, intervenções, realização dos trabalhos 	<p>Turma de 25 alunos (14 rapazes e 11 raparigas). Sempre a mesma disposição das carteiras dos alunos, em filas e colunas. Secretária da professora, computador e projetor, quadro branco. Alguns trabalhos dos alunos afixados nas paredes, das diferentes disciplinas e armários para guardar material.</p> <p>Tempos da aula (50 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos: sumário ditado ou registado no quadro pela professora e copiado pelos alunos para o caderno; - 10 minutos: revisão oral dos conteúdos estudados na aula anterior, pela professora, com os contributos dos alunos; - 35 minutos: exposição oral da professora paralelamente à exploração de documentos vários, projetados e analisados pelos alunos e à elaboração de um esquema no quadro (previamente definido pela professora e registado pelos alunos no seu caderno); exercícios realizados individualmente. <p>A professora apresenta oralmente os conteúdos, mas também questiona os alunos e circula pela sala de aula aquando da realização de tarefas individuais. Ao longo da aula, constrói-se, conjuntamente, um esquema (antes pensado pela docente) sobre o assunto em estudo.</p> <p><i>Exemplo de parte do esquema surgido na aula:</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 60%;"> <p style="text-align: center;">Conferência de Berlim - 1884/85</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Objetivo: partilha de África pelos países interessados</p> <p style="text-align: center;">Decisão: terras seriam dos países que as ocupassem de forma efetiva</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Fim do direito histórico</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 35%;"> <p>(1890) Ultimato inglês - descrédito da Monarquia</p> <p>(1891) 31 de janeiro, Porto - primeira tentativa de derrube do regime monárquico</p> <p>(1908) Regicídio - morre o rei e o príncipe herdeiro</p> </div> </div>

	<p>Os alunos participam ativamente nas aulas e intervêm com entusiasmo. Esta postura é favorecida pela atuação da docente.</p> <p><i>Exemplos de intervenções dos alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que significa primeira potência colonial? - Professora, continue com a matéria! - Isto [a história] parece um filme! - Em conjunto, entoação do hino nacional português.
<p>2. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de planificação utilizado: currículo, planificação a longo e médio prazo; planos de aula, unidades didáticas - planificação do Departamento ou do professor (individual) - modelo de trabalho utilizado: sequência/atividades do manual escolar; unidades didáticas elaboradas pelo professor, a partir de vários recursos; trabalho por projetos; ... - planificação cumprida de forma sistemática e rígida ou introdução de temas e questões sugeridos pelos estudantes 	<p>A planificação anual é definida pelo departamento de História e Geografia de Portugal da instituição de ensino.</p> <p>A planificação de aula é estabelecida no departamento, nomeadamente os apontamentos esquemáticos a disponibilizar aos alunos (portanto, iguais para todas as turmas do ano de escolaridade).</p> <p>A sequência de atividades é definida, pela docente, tendo em conta ordenação do currículo oficial e do manual escolar. São utilizados recursos vários, ao longo da aula, como documentos escritos, imagens ou mapas, muitas vezes através de projeções.</p> <p>Verifica-se algum rigor no cumprimento da planificação, mas há também espaço para as intervenções espontâneas dos alunos (durante a aula, por exemplo, os alunos, após visualizarem um pequeno vídeo no qual se ouvia a música do hino nacional português, começaram a cantá-lo e a professora assentiu a esta intervenção; as dúvidas surgidas foram prontamente esclarecidas).</p>
<p>3. Conteúdos</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática dos conteúdos históricos desenvolvidos na aula, de acordo com os critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteúdos fundamentalmente factuais (feitos e acontecimentos históricos) ou que atendem às competências e destrezas históricas e sociais - conteúdos abordados segundo uma linha evolutiva e cronológica ou apresentam enfoques mais globais e temáticos (questões sociais da atualidade, aspetos espaciais e da paisagem, património, toponímia, história local) - intenção de, em diferentes momentos, associar os conteúdos históricos aos interesses e à vida quotidiana dos estudantes 	<p>Atenção dada aos conteúdos factuais, também pelo esquema de aula elaborado, mas simultânea valorização do desenvolvimento de outras competências, nomeadamente, análise de fontes históricas, perceção de relações de causalidade (relação entre acontecimentos históricos, por exemplo, Conferência de Berlim, ultimato inglês, ação do rei e fim da monarquia; término de um regime e características do seguinte), interpretação de informação, autonomia na realização das tarefas.</p> <p><i>Conteúdos em estudo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O fim da monarquia: razões e consequências imediatas. <p>Há uma linha evolutiva e cronológica que é seguida, mas surgiram referências, por exemplo, à história local (particularmente, a ligação existente entre a cidade do Porto e a revolta de 31 de janeiro de 1891).</p>

<p>- estudantes evidenciam interesse nos conteúdos trabalhados ou estes parecem demasiado académicos e distantes das suas vidas</p>	<p><i>Associações várias à realidade presente, pela professora ou por iniciativa dos próprios alunos. Por exemplo,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atualmente, também existe uma chanceler. Quem é ela? (professora); - Sabem o que são comícios? Como aqueles que têm sido feitos por causa das eleições presidenciais? (professora); - Um senhor desse Partido Socialista morreu, há uns dias. (aluno); - A bandeira monárquica é parecida com a bandeira dos Açores! (aluno). <p>Alunos interessados face aos conteúdos em estudo, manifestando conhecimentos prévios, motivação e vontade de saber mais. Procuram responder às questões colocadas pela professora e, eles próprios, fazem perguntas relacionadas com os assuntos. As tarefas propostas pela professora são concretizadas prontamente.</p>
<p>4. Atividades</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática das atividades que se concretizam na aula de forma sucessiva, tendo em conta o papel do professor e dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento das atividades apresentadas no manual e planificadas pelo professor é alterado em função dos interesses dos estudantes (temas complementares, aspetos do contexto, situações de discussão espontânea) - existe algum critério para a sequência das atividades: iniciais, de motivação para um novo conteúdo, de desenvolvimento de conteúdos, de síntese, de revisão ou não se identifica nenhuma lógica na sequência - existe uma previsão aproximada para a duração e para o desenvolvimento das atividades ou depende tudo daquilo que acontece na aula - estão previstas, para cada aula, atividades com diferentes níveis de dificuldade; a diversidade de alunos é contemplada nas tarefas habituais ou a diferenciação pedagógica não se verifica - atividades presentes e ausentes na aula, tais como: exposições do professor, leitura e análise do manual, respostas orais e por escrito às questões do manual/caderno de atividades, análise de fontes escritas, interpretação de imagens, elaboração de esquemas, mapas conceituais, frisos cronológicos e 	<p>Situações que surjam, como dúvidas ou comentários, são, de forma geral, contempladas e integradas no trabalho em desenvolvimento. Ainda assim, a professora procura que o esquema síntese anteriormente definido seja, dessa forma, registado por todos os alunos.</p> <p><i>Sequência das aulas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - registo do sumário no caderno, pelos alunos, após a professora o ditar ou registar no quadro; - correção do trabalho para casa e resumo oral da aula anterior (pela professora, mas com os contributos dos alunos); - desenvolvimento dos conteúdos da aula: utilização recursos interativos (de forma recorrente, PowerPoint didático que inclui documentos escritos, imagens, mapas, vídeos), explorados pelos alunos com orientações da professora; sistematização simultânea, pela docente, com a elaboração do esquema de aula copiado pelos alunos para o caderno; pontualmente, realização individual de exercícios do manual ou indicados pela professora (corrigidos em grande grupo); - marcação do trabalho para casa. <p>Verifica-se alguma diferenciação pedagógica. Por exemplo, quando alunos manifestam dificuldades na construção de respostas orais individuais, a professora vai facultando pistas que favorecem o alcance dessa mesma resposta, procurando que o aluno não desista de o tentar.</p> <p><u>Atividades presentes:</u> exposições orais da professora (sintetiza exploração dos recursos realizada pelos alunos, a partir das questões lançadas); resposta a questões do manual; análise de fontes escritas; interpretação de imagens; visualização de breves vídeos e animações; elaboração de esquemas; trabalho de pesquisa (sobre história oral); visita de estudo.</p> <p><u>Estão ausentes:</u> pequenas discussões informadas; simulações; jogos didáticos; uso das TIC pelos alunos.</p>

<p>narrativas escritas, preenchimento do atlas de aula, visualização de filmes e documentários; trabalho individual, trabalho a par/pequenos grupos, discussões, simulações, jogos didáticos, uso das TIC, visitas de estudo, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudantes participam ativamente na aula, evidenciam interesse pelas atividades ou cumprem-nas de forma rotineira; professor interage com os estudantes, solicita as suas ideias e opiniões, esclarece dúvidas e responde a perguntas. presta ajuda nas tarefas propostas ou simplesmente expõe os conteúdos, faculta instruções, recolhe e corrige os trabalhos - atividades realizam-se apenas durante o tempo de aula ou há trabalho enviado para casa; neste último caso, com que frequência e que tipo de atividades 	<p>Há uma participação ativa dos alunos, que se mostram interessados e motivados. Querem responder e preferem a exploração de conteúdos, em grande grupo, à realização de exercícios individualmente (ainda assim, concretizam qualquer tarefa com correção e rigor).</p> <p>A interação da professora com os alunos é constante; não se cinge à exposição dos conteúdos, a mesma circula pela sala para o apoio às tarefas a realizar e contempla intervenções espontâneas dos alunos.</p> <p>O trabalho para casa já está, de algum modo, definido. Trata-se de um resumo dos conteúdos estudados na aula, sob a forma de uma narrativa escrita. Pontualmente, pode ser substituído por questões disponibilizadas no manual escolar.</p>
<p>5. Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de avaliação utilizado: diagnóstica, contínua, sumativa - instrumentos de avaliação utilizados: caderno diário, trabalhos escritos, exposições orais, testes escritos; com que regularidade e em que proporção - teste sumativo: tipos de perguntas e pontuação atribuída; resultados obtidos na avaliação; percentagem de positivas, negativas, notas mais elevadas e notas mais baixas - estudantes conhecem o sistema de avaliação e concordam com o mesmo; e, de uma forma geral, estão de acordo com os resultados obtidos 	<p>A avaliação diagnóstica concretiza-se no início do ano letivo.</p> <p><u>Dimensões da avaliação contínua:</u> 80% domínio cognitivo (testes escritos – 60% + questão de aula – 20%); 20% domínio sócio-afetivo (empenho, trabalhos para casa, cumprimento de regras, assiduidade e pontualidade, autonomia).</p> <p>O trabalho de pesquisa é avaliado separadamente (100 pontos) e definido pelo departamento de História e Geografia de Portugal (recolha de testemunhos de familiares sobre o período do Estado Novo através de um guião já definido). Pretende-se a sua realização ao longo do ano letivo.</p> <p><u>Teste sumativo:</u> questões de escolha múltipla (a partir de um documento escrito); análise de documentos escritos e imagens (para indicação de nomes, datas, acontecimentos); perguntas para uma breve explicação/justificação; pergunta de desenvolvimento (redação de uma narrativa individual, a partir dos tópicos de análise referidos e da utilização da informação disponibilizada pelos documentos)</p> <p>Questão mais pontuada: pergunta de desenvolvimento (20 pontos/100).</p> <p>Resultados do Teste sumativo: 3 Excelente; 6 Muito Bom; 12 Bom; 4 Suficiente; 0 Insuficiente (0 negativas).</p> <p>Os alunos conhecem o sistema de avaliação definido, desde o início do ano letivo. Ficam sempre mais satisfeitos quando os resultados são francamente positivos.</p>

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professor/a: Rita

Instituição: Instituição A

Nível de ensino: 6.º Ano

Data: 1 de março de 2016

Hora: 8h30 - 10h00

Âmbitos de Observação	Descrição
<p>1. Organização da aula</p> <p>a) Organização do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização geral (estrutura): mesas, estudantes, professor, materiais <p>b) Organização dos tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição dos tempos durante a aula e sequência dos mesmos: início, instruções, exposições do professor, tarefas dos estudantes (individuais, pequenos grupos, grande grupo), conclusão da aula <p>c) Interações na aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor: instruções, perguntas, ajudas na realização das tarefas, observações do trabalho - estudantes: perguntas, intervenções, realização dos trabalhos 	<p>Turma de 29 alunos (14 rapazes e 15 raparigas). Sempre a mesma disposição das carteiras, em filas e colunas, mas os alunos vão mudando de lugar, de aula para aula, seguindo uma rotação definida pelo Conselho de Turma. Secretária do professor; computador e projetor; quadro de giz. Sem trabalhos afixados nas paredes ou armários de apoio.</p> <p>Tempos da aula (50 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 minutos: projeção do sumário elaborado pela professora e registo do mesmo, no caderno, pelos alunos; - 20 minutos: correção do trabalho para casa (mas tempo variável de acordo com dificuldades dos alunos); - 10 minutos: síntese dos conteúdos estudados na aula anterior, projetada pela professora e dialogada com os alunos; - 40 minutos: questão motivadora apresentada e exploração de diferentes recursos para que se alcance uma resposta para a mesma (“Vamos à descoberta do conhecimento”); - 10 minutos: sistematização escrita dos conteúdos da aula (da autoria da docente) projetada e copiada pelos alunos para o caderno; - 5 minutos: marcação do trabalho para casa. <p>A professora orienta trabalho dos alunos, estimulando a sua participação. Circula pela sala de aula, verificando o trabalho individual realizado.</p> <p><i>Exemplos de intervenções da docente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Que liberdade terá deixado de existir? - Será que os cidadãos vão mesmo poder escolher os seus representantes? - Olha bem para a imagem, diz o que vês... - Estou a gostar da tua atitude! <p>Alunos participam, na aula, de forma ativa e interessada.</p>

	<p><i>Exemplos de intervenções dos alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A liberdade de expressão deixou de existir. - Não se podia falar! - Professora, posso ler? - Eu acho que sei isso...
<p>2. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistema de planificação utilizado: currículo, planificação a longo e médio prazo; planos de aula, unidades didáticas - planificação do Departamento ou do professor (individual) - modelo de trabalho utilizado: sequência/atividades do manual escolar; unidades didáticas elaboradas pelo professor, a partir de vários recursos; trabalho por projetos; ... - planificação cumprida de forma sistemática e rígida ou introdução de temas e questões sugeridos pelos estudantes 	<p>Planificação a médio prazo é definida pelo departamento de História e Geografia de Portugal. Para cada aula, a professora seleciona e elabora os recursos a utilizar, nomeadamente o <i>PowerPoint</i> didático.</p> <p>As atividades em aula pressupõem a mobilização de diferentes recursos. A organização está em conformidade com o previsto no currículo oficial e no manual escolar.</p> <p>As questões e dúvidas dos alunos são sempre contempladas, pela professora, no decurso da aula, ainda que haja uma preocupação com o cumprimento do estabelecido previamente.</p>
<p>3. Conteúdos</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática dos conteúdos históricos desenvolvidos na aula, de acordo com os critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteúdos fundamentalmente factuais (feitos e acontecimentos históricos) ou que atendem às competências e destrezas históricas e sociais - conteúdos abordados segundo uma linha evolutiva e cronológica ou apresentam enfoques mais globais e temáticos (questões sociais da atualidade, aspetos espaciais e da paisagem, património, toponímia, história local) - intenção de, em diferentes momentos, associar os conteúdos históricos aos interesses e à vida quotidiana dos estudantes - estudantes evidenciam interesse nos conteúdos trabalhados ou estes parecem demasiado académicos e distantes das suas vidas 	<p>Os conteúdos factuais são estudados, mas verifica-se uma valorização de outras competências, como a análise de fontes históricas (documentos escritos, imagens, mapas, gráficos, ...), a interpretação de relações de causalidade entre os acontecimentos históricos, a compreensão do significado de alguns conceitos fundamentais, a autonomia do aluno na realização das tarefas.</p> <p><i>Conteúdos em estudo na aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A ascensão de Salazar ao poder. - As características principais do Estado Novo. <p><i>Exemplos de documentos analisados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento escrito com o discurso de Salazar enquanto ministro das finanças; - Cronologia sobre o desenvolvimento do Salazarismo; - Caricatura relativa à época ditatorial; - Imagem alusiva à ação da censura. <p>Há uma linha evolutiva e cronológica que é seguida, de acordo com o currículo oficial, mas estabelecem-se relações pontuais com factos da atualidade (nomeadamente, em alguns apontamentos da professora: “Isto [o aumento dos impostos] não vos parece muito atual?”).</p>

	<p>Alunos mostram-se interessados no trabalho desenvolvido na sala de aula, intervindo de forma ordeira e respeitosa.</p> <p>A partir das questões motivadoras apresentadas pela docente, têm a oportunidade de participar na desconstrução dos principais conceitos em estudo, numa espécie de jogo didático.</p> <p><i>As questões de motivação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - De que forma Salazar chegou ao poder? - Será que numa ditadura as pessoas têm liberdade para escolher os seus governantes? <p><i>Exemplos das pistas para a compreensão dos principais assuntos históricos em estudo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é para ti uma ditadura? Um regime político ou um sistema económico? - Como é exercido o poder? Pela força ou respeitando as liberdades dos cidadãos? <p><i>Definição do conceito pela voz de um aluno:</i> Uma ditadura é um regime político que não respeita a liberdade dos cidadãos.</p>
<p>4. Atividades</p> <p>a) Análise da intencionalidade pedagógico-didática das atividades que se contretizam na aula de forma sucessiva, tendo em conta o papel do professor e dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento das atividades apresentadas no manual e planificadas pelo professor é alterado em função dos interesses dos estudantes (temas complementares, aspetos do contexto, situações de discussão espontânea) - existe algum critério para a sequência das atividades: iniciais, de motivação para um novo conteúdo, de desenvolvimento de conteúdos, de síntese, de revisão ou não se identifica nenhuma lógica na sequência - existe uma previsão aproximada para a duração e para o desenvolvimento das atividades ou depende tudo daquilo que acontece na aula - estão previstas, para cada aula, atividades com diferentes níveis de dificuldade; a diversidade de alunos é contemplada nas tarefas habituais ou a diferenciação pedagógica não se verifica - atividades presentes e ausentes na aula, tais como: exposições do professor, leitura e análise do manual, respostas orais e por escrito às questões do 	<p>As dúvidas ou dificuldades manifestadas pelos estudantes são prontamente esclarecidas pela professora.</p> <p>A manifestação de conhecimentos prévios, por parte dos alunos, também é considerada, ainda que não sejam particularmente explorados para o desenvolvimento da aula. Há, sobretudo, um reforço positivo perante tais conhecimentos, aliás extensível a várias situações da aula. A professora vai repetindo, várias vezes: “Muito bem!”, “Esteve atento na última aula.”; “Gostei!”, “Estou a gostar da tua força!”.</p> <p><i>Sequência das aulas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - cópia do sumário projetado para o caderno diário; - verificação da realização, e correção, do trabalho para casa (oralmente, pelos alunos, com acréscimos esclarecedores da professora); - revisão dos conteúdos estudados na aula anterior com a projeção da síntese da aula (da autoria da docente). Diálogo com os alunos sobre os tópicos elencados; - apresentação da questão motivadora da aula (referência às pistas que ao longo da aula vão permitir a resposta à mesma); desenvolvimento dos conteúdos em estudo pela exploração de recursos vários, em grande grupo (documentos escritos, imagens, mapas, breves vídeos ou animações, ...); resposta orientada, pelos alunos, a questões-chave para a desconstrução de conceitos e registo escrito no caderno; realização individual de exercícios propostos; - sistematização, em tópicos projetados, da aula. Diálogo entre professora e alunos, para resposta à questão orientadora. Registo, no caderno, dos pontos sistematizadores do estudados na aula; - marcação do trabalho para casa.

<p>manual/caderno de atividades, análise de fontes escritas, interpretação de imagens, elaboração de esquemas, mapas conceituais, frisos cronológicos e narrativas escritas, preenchimento do atlas de aula, visualização de filmes e documentários; trabalho individual, trabalho a par/pequenos grupos, discussões, simulações, jogos didáticos, uso das TIC, visitas de estudo, ...</p> <p>- estudantes participam ativamente na aula, evidenciam interesse pelas atividades ou cumprem-nas de forma rotineira; professor interage com os estudantes, solicita as suas ideias e opiniões, esclarece dúvidas e responde a perguntas. presta ajuda nas tarefas propostas ou simplesmente expõe os conteúdos, faculta instruções, recolhe e corrige os trabalhos</p> <p>- atividades realizam-se apenas durante o tempo de aula ou há trabalho enviado para casa; neste último caso, com que frequência e que tipo de atividades</p>	<p>A professora, perante as dificuldades dos alunos, facultar pistas, coloca questões de outra forma, insiste na leitura do documento ou na visualização de uma imagem ou animação. As respostas corretas são, tendencialmente, exaltadas.</p> <p><u>Atividades presentes:</u> exposição oral da professora; leitura e análise de partes do texto de autor do manual; análise de documentos escritos; interpretação de imagens; visualização de vídeos e animações; respostas orais e escritas a questões (também do manual); jogos didáticos; visitas de estudo; trabalhos de pesquisa breves.</p> <p><u>Estão ausentes:</u> Pequenas discussões informadas; simulações; uso das TIC pelos alunos.</p> <p>Os estudantes mostram-se interessados e participativos. Querem responder e fazem-no com correção e respeito, colocando o dedo no ar e esperando a solicitação da professora.</p> <p>A professora circula pela sala de aula. Tem uma intervenção ativa e diversa na aula, interagindo com os alunos, portanto conferindo espaço para a sua participação. O seu modo de agir é pausado e tranquilo, o que também se reflete na postura dos alunos.</p> <p>Habitualmente, é marcado um trabalho para casa.</p> <p><i>Exemplos de tarefas como trabalho para casa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Redigir uma biografia sobre Salazar (15 a 20 linhas). - Resolver exercícios do manual ou caderno de atividades. - Completar o Atlas de Aula ou preencher o friso cronológico.
<p>5. Avaliação</p> <p>- sistema de avaliação utilizado: diagnóstica, contínua, sumativa</p> <p>- instrumentos de avaliação utilizados: caderno diário, trabalhos escritos, exposições orais, testes escritos; com que regularidade e em que proporção</p> <p>- teste sumativo: tipos de perguntas e pontuação atribuída; resultados obtidos na avaliação; percentagem de positivas, negativas, notas mais elevadas e notas mais baixas</p> <p>- estudantes conhecem o sistema de avaliação e concordam com o mesmo; e, de uma forma geral, estão de acordo com os resultados obtidos</p>	<p>A avaliação diagnóstica acontece no início do ano letivo.</p> <p><u>Componentes da avaliação contínua:</u> 80% testes escritos; 10% atitudes e tarefas de aula (como os trabalhos de pesquisa – realizado no 1.º período um sobre os Descobrimentos); 5% comportamento; 5% trabalhos para casa.</p> <p><u>Teste sumativo:</u> análise de imagens (para indicação de nome ou acontecimento representado); resposta direta (nomes ou datas); localização de acontecimentos no tempo; associação de ideias; preenchimento de espaços em branco (sem palavras facultadas); legendar imagens; leitura de cronologia e ordenação cronológica de acontecimentos; questões de escolha múltipla; resposta por extenso a partir da informação de um documento; breve narrativa histórica (a partir da observação de quatro imagens).</p> <p>Perguntas mais pontuadas: breve narrativa histórica (14 pontos/100); localizar acontecimento no tempo (8 pontos/100).</p>

Resultados do teste sumativo: 7 Muito Bom; 11 Bom; 6 Suficiente; 5 Insuficiente; 0 Muito Insuficiente (5 negativas).

O sistema de avaliação é definido pelo departamento de História e Geografia de Portugal e dado a conhecer no início do ano letivo aos alunos. Os alunos ficam particularmente agradados quando os seus resultados são positivos.

